

**DER DEUTSCHCLUB AN FINNISCHEN SCHULEN –
FRÜHES FREMDSPRACHENLERNEN
IN INFORMELLER LERNUMGEBUNG**

Heidi Hertell
Universität Tampere
Fachbereich Sprach-, Translations-
und Literaturwissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Masterarbeit
April 2015

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

Saksan kieli ja kulttuuri

HERTELL HEIDI: Der Deutschclub an finnischen Schulen

– Frühes Fremdsprachenlernen in informeller Lernumgebung

Pro gradu -tutkielma, 74 sivua + 60 liitesivua

Huhtikuu 2015

Kielikerhot ja kielisuihkut ovat viime vuosina olleet yhä suositumpia tapoja tutustuttaa 2.–4.-luokkien oppilaat vieraiden kielten maailmaan leikkien, laulaen ja pelejä pelaten. Tarkoituksena on saada oppilaat innostumaan vieraista kielistä ja motivoida heitä opiskelemaan kieliä myös tulevaisuudessa. Kerhoilla tai kielisuihkuilla ei ole vakiintuneita toteutustapoja, joten käytännössä ne voivat olla hyvinkin erilaisia. Juuri moninaisuutensa vuoksi ne ovatkin tärkeitä tutkimuskohteita.

Lukuvuonna 2012–2013 toimin 2.–3.-luokkalaisille tarkoitetuissa kielikerhoissa kerhonohjaajana. Tämä tutkielma ja sen aineistona toiminut kielikerho esittelee, kuinka ohjaamassani kielikerhossa opiskeltiin syyslukukauden ajan saksaa. Tutkimuksen kerho oli yksi Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hankkeen HIP-kerhoista. Kerhon tavoitteena oli innostaa oppilaita kielten opiskeluun sekä monipuolistaa heidän kielivalintojaan. Saksan kerho toimi kaksikielisenä oppimisympäristönä, jossa pelit ja leikit olivat keskeisessä roolissa. Kerho-ohjaajana kiinnitin huomiota sekä varhaisen kielenoppimisen että kerhopedagogiikan tavoitteisiin.

Tutkielman teoreettisessa osiossa esitellään suomalaisen kieltenopetuksen kielikoulutuspoliittisia haasteita, varhaisen kielenopetuksen muotoja sekä suomalaista kerhopedagogiikkaa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka varhaisen kielenopetuksen toimintaperiaatteet ovat toteutettavissa kerho-opetuksessa. Opetuksessa noudatetut periaatteet juontavat juurensa kielikylpyopetuksesta, jossa vieras kieli on keskeisessä roolissa päivittäisessä kanssakäymisessä. Ohjaamassani kerhossa noudatettiin näitä samoja periaatteita, jotka muun muassa havainnollistavat opettajan vieraskielistä puhetta. Toimintaperiaatteiden lisäksi tutkimuksessa

selvitetään kerhopedagogiikan ja informaalin oppimisympäristön toteutumista kielikerhossa. Lopuksi pohdin myös kerhonohjaajakokemukseni puitteissa, kuinka kerhopedagogiikkaa sekä varhaisen kielenoppimisen toimintaperiaatteita voidaan hyödyntää esimerkiksi juuri kielikerhoissa.

Tutkielman aineisto koostuu videoitujen kerhotuntien valituista aktiviteeteista. Kerhotunteja on arvioitu keskustelunanalyysistä tunnetun litterointitavan ja laadullisen sisällönanalyysin avulla. Analyysissä kävi ilmi, että kerhopedagogiikka ja varhaisen kielenoppimisen periaatteet tukevat hyvin toisiaan. Oppilaat pitivät kielikerhoa mieleisenä oppimisympäristönä ja ovat motivoituneita opiskelemaan muitakin kieliä. Oppimisympäristö täyttää informaalin oppimisen tunnuspiirteet ja mahdollistaa kielenoppimisen ympäristössä, jossa opitaan leikin avulla. Nonverwaliikka, erilaiset mediat ja visualisointi tukevat oppilaiden kielen ymmärtämistä ja heidän oppimisprosessiaan. Kielelliset viittaukset, kielen äänenpainon käyttö, sisällön uudelleen muotoilu ja toistaminen sekä äidinkielen käyttö auttavat oppilaita ymmärtämään puheen sisältöä. Myös kontekstilla on suuri vaikutus oppilaiden motivaatioon kielenoppimisessa. Autenttiset oppimistilanteet innostavat oppilaita käyttämään vierasta kieltä osana vuorovaikutusta.

Yleisesti ottaen voin todeta, että kerhoympäristö voi mahdollistaa kielenopetukselle ympäristön, jossa kielenoppiminen tuntuu oppilaille miellyttävältä harrastukselta. Kerhotoiminnan avulla oppilaat innostuvat kielten opiskelusta ja valitsevat mahdollisesti jo nuorena useita kieliä opiskeltavikseen. Lisäksi oppilaat oppivat vierasta kieltä kerhotoiminnan ohella. Kielikerhotoiminnalla voidaan täten tukea sekä elinikäisen kielenoppimisen toteutumista että kieliryhmien muodostumista.

Haluan lämpimästi kiittää tutkimukseeni osallistuneita oppilaita sekä heidän vanhempiaan siitä, että he mahdollistivat tutkimukseni toteuttamisen. Oppilaat eivät antaneet tutkimuksen tai kerhokertojen videoimisen häiritä aitoa osallistumistaan kerhotoimintaan, vaan auttoivat luomaan mielekkään kielenoppimisympäristön kerhoomme. Myös Tampereen kaupungin HIP-toiminta ansaitsee maininnan tämänkaltaisen toiminnan mahdollistamisesta sekä kielenoppimisen tukemisesta.

Avainsanat: informaali oppiminen, kerhopedagogiikka, kielikerhot, leikki ja oppiminen, varhainen kielenoppiminen

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
2	Sprachenpolitische Herausforderungen des Fremdsprachenlernens	9
2.1	Europäische Sprachenpolitik	10
2.1.1	Mehrsprachigkeit und lebenslanges Lernen	11
2.1.2	Förderprogramme der EU	12
2.2	Finnische Sprachenpolitik	13
2.2.1	Sprachen im finnischen Lehrplan	15
2.2.2	Förderprogramme in Finnland	17
3	Frühes Fremdsprachenlernen	19
3.1	Bilingualer und fremdsprachiger Unterricht in Finnland	20
3.1.1	Immersion	21
3.1.2	CLIL	23
3.1.3	Sprachnetze und Sprachduschen	24
3.2	Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens	26
4	Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten als Teil des finnischen Schullebens	29
4.1	Hauptmerkmale der finnischen Clubpädagogik	30
4.2	Clubaktivitäten in Finnland	34
4.3	Harrastava iltapäivä -Aktivitäten der Stadt Tampere	36
5	Deutschlernen im Club	38
5.1	Der Sprachclub als Untersuchungsobjekt	38
5.2	Clubstunden als Material	40
5.2.1	Mit den Hand- und Fingerpuppen spielen	41
5.2.2	Mit Zahlenkarten spielen	42
5.2.3	König der Kleidungsstücke	42
5.2.4	Essen und Trinken	43
5.2.5	Gaststudentin zu Besuch	44
5.2.6	Körperteile	45
5.2.7	Interview	45

5.3	Untersuchungsmethoden	46
6	Die Pädagogik des Deutschclubs	51
6.1	Realisierung der Prinzipien	51
6.1.1	Kontextualisierung.....	52
6.1.2	Gerüste.....	58
6.1.3	Aushandeln von Bedeutung.....	60
6.1.4	Reichhaltige und abwechslungsreiche Sprache	64
6.1.5	Multisensorisches Lernen	67
6.2	Clubpädagogik im Deutschclub	69
6.3	Diskussion	75
7	Schlusswort	78
8	Literaturverzeichnis	80
Anhang 1:	Wochenplan des Deutschclubs	90
Anhang 2:	Transkribierte Teile der Clubstunden	93
	Mit den Hand- und Fingerpuppen spielen (4. Clubstunde).....	93
	Mit Zahlenkarten spielen (6. Clubstunde)	96
	König der Kleidungsstücke (8. Clubstunde)	100
	Essen und Trinken (9. Clubstunde).....	105
	Gaststudentin zu Besuch (10. Clubstunde)	114
	Körperteile (11. Clubstunde)	125
	Interview (12. Clubstunde)	127
Anhang 3:	Materialien im Club	132
	Bildkarte Finnisch-Deutsch	132
	Bildkarte Farben.....	132
	Materialien des Kioskspiels	133
	Arbeitsblatt Mein Zimmer	134

1 Einleitung

Immer seltener werden Deutsch und andere Fremdsprachen in finnischen Schulen gelernt. Daher werden Aktivitäten wie *Sprachduschen* oder *Sprachclubs* entwickelt, um die Anzahl der Fremdsprachenlerner zu erhöhen. Insbesondere für Schüler der ersten, zweiten oder dritten Klasse werden Clubs angeboten, in denen sie spielend und singend an eine neue Sprache herangeführt werden. Es werden auch kürzere Sprachduschen organisiert, um den Schülern das Sprachenlernen schmackhaft zu machen. Zum Beispiel werden in Tampere Lehramtsstudierende gebeten, Sprachduschstunden für Zweit- und Drittklässler zu gestalten, um die Schüler dazu zu motivieren, Fremdsprachen zu wählen und Sprachen zu lernen.

In dieser Arbeit wird das Deutschlernen in einem Sprachclub untersucht, welcher im Schuljahr 2012–2013 in einer Schule in Tampere stattfand. Das Ziel des Clubs war es, den Schülern der zweiten und dritten Klasse bei der Fremdsprachenwahl zu helfen und sie zum Deutschlernen zu motivieren. Ich unterrichtete Sprachclubs über zwei Schuljahre hinweg und interessiere mich für die Wege, wie der Unterricht anders gestaltet werden kann als im traditionellen Schulunterricht. Der untersuchte Sprachclub gehörte zu den HIP-Aktivitäten der Stadt Tampere (siehe Kap. 4.3), welche als Teil der Nachmittagsaktivitäten der Stadt organisiert werden. Der Sprachclub verband das frühe Fremdsprachenlernen und die sog. *Clubpädagogik*, welcher ein zentraler Begriff in finnischen Nachmittagsaktivitäten ist (siehe Kap. 4.1).

Da es sich bei dem Thema dieser Arbeit um einen bislang wenig wissenschaftlich untersuchten Bereich handelt, fehlt es an Untersuchungen, die sich mit der Clubpädagogik und dem frühen Fremdsprachenlernen befassen. Insoweit ist diese Arbeit dazu geeignet, dieses Lernfeld genauer zu untersuchen. Im Bereich der Clubpädagogik wurden bislang hauptsächlich die Ziele der Clubpädagogik betrachtet (siehe z.B. Kenttälä & Kesler 2009). An Sprachduschen und Sprachclubs sind bisher wenige Untersuchungen durchgeführt worden. Nina Pirttinokka (2012) konzentriert sich in ihrer Arbeit, die Sprachclubs der HIP-Aktivitäten als Untersuchungsgegenstand hat, auf die Spracherziehung und das Sprachbewusstsein. Sie stellt zudem die Clubpädagogik vor. Johanna Pynnönen (2012) untersucht in ihrer Arbeit eine Sprachdusche, in der sie Erst- und Zweitklässlern spielerisch Deutsch beigebracht hat. Sie erwähnt in ihrer Arbeit die Prinzipien des frühen

Fremdsprachenlernens, konzentriert sich aber in der Analyse auf die Erfahrungen der Schüler. Hanne Stedt (2012) hat eine Untersuchung über Fernclubs durchgeführt, in der sie das interaktive Deutschlernen aus konstruktivistischen Gesichtspunkten untersucht hat. Ihre Arbeit gibt einen Überblick über das Sprachenlernen in Fernclubs, lässt aber die Clubpädagogik außer Acht und untersucht stattdessen die Arbeitsweisen im Club.

In dieser Arbeit wird besonders die Lernumgebung des Deutschclubs berücksichtigt. Meiner Meinung nach ist die Forschung relevant für die Fremdsprachendidaktik, da neue Wege benötigt werden, um sich in der modernen Gesellschaft Sprachen anzueignen. Da diese Untersuchung eine exemplarische Fallstudie ist, können es keine Generalisierungen über Sprachclubs gegeben werden. Diese Arbeit dient jedoch als ein Beispiel dafür, wie die Clubpädagogik und das Fremdsprachenlernen aufeinander abgestimmt werden können. Das Ziel der Arbeit ist herauszufinden, wie die *Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens* (siehe Kap. 3.2) sowie die der Clubpädagogik im Sprachclub zu realisieren sind. Diese Fragestellung wird mit Hilfe folgender Forschungsfragen behandelt:

- 1) Wie werden die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens im Club realisiert?
- 2) Wie wird der clubpädagogische Charakter geschaffen?
- 3) Gilt der Deutschclub als informelle Lernumgebung?

Beim frühen Fremdsprachenlernen ist besonders wichtig, dass die Sprache motivierend und mit Freude erlernt wird. Auch die Clubpädagogik hat ähnliche Ziele. In meiner Untersuchung wird ermittelt, welche Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens besonders gut im Club funktionieren. Es wird auch beurteilt, ob die Lernumgebung des Sprachclubs als informell anzusehen ist. Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist, dass der Clubunterricht zumindest als nichtformale Lernumgebung zu sehen ist, da die Clubpädagogik meistens dieser Dimension des Lernens zuzuordnen ist. Zu untersuchen ist jedoch, ob der Deutschclub auch als informelle Lernumgebung bezeichnet werden kann (siehe Kap. 4.1).

Als Untersuchungsmaterial dieser Arbeit dienen neun videografierte Clubstunden, aus denen bestimmte Sequenzen zur näheren Betrachtung ausgewählt wurden. Sie sind mit Hilfe des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems verschriftet worden. Die

Transkriptionen werden mit Hilfe der deduktiven Inhaltsanalyse (siehe Kap. 5.3) dahingehend untersucht, wie die Lernumgebung und das Deutschlernen im Club ausgestaltet sind.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird sich zunächst auf die Herausforderungen des Fremdsprachenlernens konzentriert. Es wird die heutige sprachpolitische Situation Europas und Finnlands im Hinblick auf die Sprachenbildung dargestellt. Ebenso werden Fördermaßnahmen vorgestellt, die wichtig für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenlernens sind. Das dritte Kapitel behandelt das frühe Fremdsprachenlernen und den fremdsprachigen Unterricht in Finnland. Das zweite und das dritte Kapitel dienen auch dazu, die Hintergrundfaktoren des finnischen Sprachunterrichts und damit des untersuchten Deutschclubs darzustellen. Im vierten Kapitel werden die Nachmittagsaktivitäten und die Prinzipien der finnischen Clubpädagogik vorgestellt. Im empirischen Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen des frühen Fremdsprachenlernens und der Clubpädagogik in die Praxis umgesetzt. Das fünfte Kapitel stellt den untersuchten Sprachclub und die Ziele der Forschung genauer vor. Es wird erläutert, wie die Analyse durchgeführt und den Forschungsfragen nachgegangen wird. Das sechste Kapitel dient dazu, die Ergebnisse der Analyse zu erläutern.

2 Sprachenpolitische Herausforderungen des Fremdsprachenlernens

Jedes Jahr wird Europa und damit auch Finnland globaler. Finnland als ein zweisprachiges Land mit seinen Minderheitensprachen trifft in der Zukunft auf viele Herausforderungen. In der EU gibt es 23 offizielle Sprachen. Zudem werden zahlreiche Minderheiten-, Regional- und indigene¹ Sprachen gesprochen. Die EU ist sowohl geografisch als auch von der Bevölkerung her mehrsprachig. Die europäische Bildungspolitik beeinflusst die finnischen Entscheidungen. Bereits vor der Mitgliedschaft in der Europäischen Union legte die finnische Regierung Wert auf die Sprachbildung. (EU 2012, 2; Sajavaara et al. 2007, 28; Tuokko et al. 2011, 13.) Ab August 2016 wird der Unterricht in finnischen Schulen nach einem neuen Lehrplan gestaltet (siehe OPH 2014). Im Sprachunterricht wird fortan mehr Wert auf den Sprachgebrauch gelegt und Schüler werden als Kosmopoliten ausgebildet. Die Sprachbildung und die Integration von anderen Schulfächern sind zentrale Punkte in den neuen Rahmenlehrplänen. (Mustaparta 2015, 11.)

In diesem Kapitel wird erläutert, welchen Einfluss die europäische und die finnische Sprachenpolitik auf das Fremdsprachenlernen haben. Es werden auch Fördermaßnahmen für das Fremdsprachenlernen vorgestellt, die unter anderem als Folge der europäischen Sprachenpolitik entstanden sind. Das im Jahre 2002 beschlossene Bildungsziel „Muttersprache + 2“ der Europäischen Union hat viele Entscheidungen beeinflusst. Das Ziel ist, dass jeder Bürger der Europäischen Union mindestens zwei Fremdsprachen und seine Muttersprache beherrschen soll. Laut der Eurobarometer-Umfrage 2006 beherrschten 28 % der EU-Bürger (in Finnland 40 %) mindestens zwei Fremdsprachen so gut, dass sie eine Unterhaltung führen konnten. Im Jahre 2012 betrug dieser Wert 25 % (in Finnland 48 %). Trotz einer guten Platzierung Finnlands im Eurobarometer und unter Berücksichtigung dessen, dass das oben genannte Ziel seit der Gründung der finnischen Grundschule erreicht wurde, wählen Schüler immer weniger Fremdsprachen als freiwilliges Fach. Es besteht die Gefahr, dass die Sprachreserven in Finnland mit der Zeit geringer werden. (Vgl. EU 2006b, 3, 7; EU 2009, 1; EU 2012, 15, 17; Sajavaara et al. 2007, 28; Tuokko et al. 2011, 16.)

¹ Sprachen in Migrantengemeinschaften

2.1 Europäische Sprachenpolitik

Mit der Sprachenpolitik kann die Beziehung zwischen der Gesellschaft und den Sprachen gezielt geregelt werden (Johansson & Pyykkö 2005, 16). Die Europäische Union trifft Entscheidungen und die Mitgliedsländer setzen diese Regelungen durch unterschiedliche Maßnahmen um. Die Förderung des Sprachenlernens wird in der Europäischen Union für wichtig erachtet. Schon im Jahre 1995 wurde im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung* (EU 1995) darauf Bezug genommen, dass alle Bürger der Europäischen Union „drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“ sollten. Auf der Tagung des Europäischen Rates in Barcelona 2002 wurde dieses Ziel nochmal aufgegriffen, als die Europäische Union das Ziel festlegte, die allgemeine und berufliche Bildung der EU bis 2010 zu einem weltweiten Qualitätsvorbild auszubauen. Das Ziel „Muttersprache + 2“ wurde als Teil des Arbeitsprogrammes „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ geschaffen. Mit Hilfe dieses Programmes sollte Europa sich zu einer fortschrittlichen Wissensgesellschaft mit möglichst einheitlichen Bildungsstandards der Mitgliedstaaten entwickeln. Die Förderung des Sprachenlernens, der *Mehrsprachigkeit*, *des lebenslangen Lernens* und *der Mobilität*² wurden zu den wichtigsten strategischen Bildungszielen Europas (siehe Kapitel 2.1.1). (EU 2009, 1.)

Für die Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt wurde ein Aktionsplan (2004–2006) geschaffen, in dem betont wurde, wie das lebenslange Lernen die Entwicklung der Wirtschaft und der Arbeitsplätze fördern kann. Um den Schülern ausreichende Grundkenntnisse zu vermitteln, sollte das Unterrichten von mindestens zwei Fremdsprachen möglichst früh begonnen werden. (EU 2006a, 1–3.) Es wurden acht Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen aufgeführt, um die europäischen Ziele zu unterstützen. In der aktuellen Strategie der EU („Europa 2020“, siehe EU 2009) sind die Förderung des Fremdsprachenlernens und der Mobilität ebenfalls zentrale Punkte. Im folgenden Unterkapitel werden zwei wichtige Eckpunkte der EU vorgestellt, die auch eng mit der Förderung des Sprachenlernens zusammenhängen.

² Ein bestimmter Aufenthalt in einem EU-Land: Studium, praktische Erfahrungen, Verwaltungstätigkeit, Vorbereitungs- oder Auffrischkurse (EU 2006a, 6).

2.1.1 Mehrsprachigkeit und lebenslanges Lernen

Die Mehrsprachigkeit wird für eine Schlüsselkompetenz in der EU gehalten. Die Europäische Kommission hat als Ziel, „eine Atmosphäre zu fördern, in der alle Sprachen gelebt werden können und die für das Erlernen einer Vielzahl von Sprachen förderlich ist“ (EU 2008). Mit ihrer Mehrsprachigkeitspolitik fördert die EU sowohl das Sprachenlernen als auch ein sprachenfreundliches Umfeld in Europa. Der Begriff *Mehrsprachigkeit* fungiert oft als Oberbegriff und kann sowohl als Fähigkeit einer Person, in mehreren Sprachen zu sprechen, verstanden werden, als auch die sprachliche Situation eines geografischen Raumes. Häufig wird der Begriff Mehrsprachigkeit in *Plurilingualismus* (*individuelle Mehrsprachigkeit*) und *Multilingualismus* (*gesellschaftliche Mehrsprachigkeit/Vielsprachigkeit*) unterteilt. (EU 2006b, 2, EU 2012, 2; Grasz 2007, 47; Hufeisen 2014.) Berthele (2010, 1) verwendet die vielsprachige Schweiz mit ihren vier Amtssprachen als Beispiel. Das Land ist gesellschaftlich vielsprachig und die Bürger sind deswegen mehrsprachig.

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik wird heutzutage von *Spracherziehung* gesprochen. Der Begriff verdeutlicht, dass der Sprachunterricht eher als Teil der Erziehung angesehen werden sollte und nicht mehr als separates Schulfach. Die Einstellungen hinsichtlich des Sprachenlernens haben sich verändert und die Sprache wird als ein wichtiges Mittel im Leben eines Individuums gesehen. In ganz Europa ist *das lebenslange Lernen* zum zentralen Begriff der Bildungspolitik aber auch der Didaktik geworden. In Zukunft sollten Ansätze dafür geschaffen werden, die Fremdsprachen möglichst früh in das Leben der Menschen zu integrieren und damit die Basis für das lebenslange Sprachenlernen weiterzuentwickeln. (Sajavaara et al. 2007, 34–35; Kielikoulutusbarometri 2011, 3.)

Laut Sajavaara et al. (2007, 35) ermöglicht die Beherrschung der Muttersprache und anderer Sprachen einem Individuum an unterschiedlichen Kommunikationssituationen teilzunehmen. Die sprachliche Kompetenz hänge stark von den kommunikativen Kompetenzen in der Muttersprache ab. Abbildung 1 stellt dar, wie das Sprachenlernen ein Individuum durch das ganze Leben über begleitet.

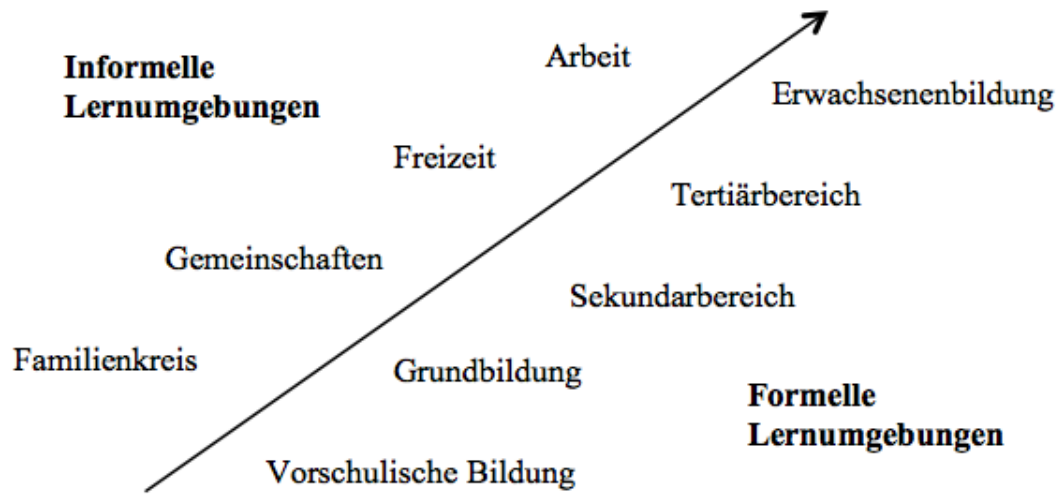


Abbildung 1: Pfad des lebenslangen Sprachenlernens (vgl. Sajavaara et al. 2007, 34).

Man lernt sowohl in informellen als auch in formellen Situationen (siehe dazu Kapitel 4.1). Eine sprachpolitische Herausforderung ist es aufzuklären, wie Mehrsprachigkeit in das Leben der Menschen integriert werden kann. Sajavaara et al. (2007, 34–35) betonen, dass es wichtig sei, schon während der vorschulischen Bildung den Grundstein zum Sprachenlernen zu legen. Es sollte überlegt werden, wie die heutige Informationsgesellschaft und das Sprachenlernen integriert werden können. Die Arbeitsstile der Schule müssen entwickelt werden. Die Schüler (bzw. Kinder) müssen von Anfang an motiviert werden, so dass sie auch nach der Ausbildung Sprachen lernen wollen. (Sajavaara et al. 2007, 34, 36; Taalas 2007, 418.)

2.1.2 Förderprogramme der EU

Während der Schaffung des Aktionsplans „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“ wurden in den europäischen Staaten verschiedene Fördermaßnahmen entwickelt. Die EU-Mitgliedsstaaten sind gemeinsam mit der Europäischen Kommission dafür verantwortlich, die Mehrsprachigkeit und den Fremdsprachenunterricht zu fördern. Es wurde auch eine Arbeitsgruppe „Sprachen“ eingerichtet, welche den Staaten bei der Umsetzung des Aktionsplans geholfen hat. Ebenfalls wurden verschiedene Aktionen durchgeführt, um die Bildungsziele der EU zu stützen. (EU 2007, 3–4.) Im Jahre 2005 wurde auch eine Mehrsprachigkeitsstrategie (eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit, siehe EU 2005, 2) entwickelt, wodurch das Sprachenlernen und die Sprachenvielfalt sowie

die multilinguale Wirtschaft als auch die sprachlichen Rechte der EU-Bürger gefördert werden. In den letzten Jahren hat es auch Seminare und Konferenzen gegeben, die sich mit Sprachen befassten und auf welchen z.B. das *CLIL* (Content and Language Integrated Learning) und *das frühe Fremdsprachenlernen* zentrale Themen waren (siehe Kapitel 3).

Um die Mobilität zu fördern, startete 2007 das EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen, das bis Ende 2013 mit fast sieben Milliarden Euro Bildungseinrichtungen für Lehrende und Lernende unterstützt hat (BMBF 2014). Die SOKRATES-, LEONARDO- und COMENIUS-Programme unterstützen das Studieren sowie das Arbeiten im Ausland. Städtepartnerschaftsprojekte und E-Learning wurden ebenfalls gefördert. Das ERASMUS-Austauschprogramm ist weiterentwickelt worden und es werden z.B. mehr Intensivsprachkurse angeboten, so dass die Austauschstudierenden mehr von ihrem Auslandsstudium profitieren können. (EU 2007, 7–8, 13, 20.) Im Rahmen des Programmes *Kreatives Europa* können verschiedene Sprachprojekte finanzielle Hilfe erhalten. Außerdem unterstützt die EU u.a. das Europäische Fremdsprachenzentrum, welches als Ziel hat, den Mitgliedsstaaten dabei zu helfen, einen effektiven Sprachunterricht umzusetzen. (EU 2014.)

2.2 Finnische Sprachenpolitik

In Finnland wird viel Wert darauf gelegt, den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. In den letzten Jahrzehnten ist auf allen Bildungsstufen im Bereich Sprachen gearbeitet worden. Sowohl die Methoden für den Sprach- und Immersionsunterricht als auch die Evaluation der Sprachkenntnisse sind weiterentwickelt worden. Sprachen sind im Lehrplan früher angesetzt worden und auch die Sprachreserven sind vielseitiger geworden, da die Immigration nach Finnland gestiegen ist. (Sajavaara et al. 2007, 27–28.) Trotzdem lernen finnische Schüler immer seltener Fremdsprachen wie Deutsch, Französisch oder Russisch (siehe Helminen & Koskela 2012). Um die Situation zu verbessern, hat man in Finnland viele Projekte entwickelt, die als Ziel haben, ein vielseitigeres Fremdsprachenangebot zu ermöglichen (vgl. Kap 2.2.2). Die sprachpolitischen Entscheidungen werden aber nicht allein auf der nationalen Ebene getroffen, denn die Europäische Sprachenpolitik und deren Entscheidungen haben einen großen Einfluss auf die finnische Sprachenbildung. Die EU und vor allem der

der Rat der Europäischen Union haben die Sprachenbildung der EU-Länder gefördert. Der Gemeinsame Referenzrahmen für Sprachen (GER) und das Europäische Sprachportfolio sind hier zwei Beispiele. Die Niveaubeschreibungen des GER werden unter anderem in den Rahmenlehrplänen genutzt. Auch der Nordische Rat hat einige Empfehlungen gegeben, welche Ziele die Sprachenbildung in den nordischen Ländern haben sollte. (Sajavaara et al. 2007, 20). Folgende Abbildung stellt einige Akteure der finnischen Sprachenbildung dar (vgl. Sajavaara et al. 2007, 17):



Abbildung 2: Akteure der finnischen Sprachenbildung (vgl. Sajavaara et al. 2007, 17).

Die oberste Schulbehörde in Finnland ist das Bildungsministerium. Als Teil der Regierung ist das Bildungsministerium dafür verantwortlich, dass die vom Parlament erlassenen Gesetze und die allgemeinen Prinzipien der Bildungspolitik vorbereitet und durchgeführt werden. Das Zentralamt für Unterrichtswesen entscheidet unter anderem über die nationalen Rahmenlehrpläne. Provinzialverwaltungen sind zuständig für das Bildungsmonitoring und für das Bewerten der Basisdienstleistungen. Die Gemeinden sind gesetzlich dazu verpflichtet, die Bildungsdienstleistungen zu organisieren. Über die Praxis des Vorschulunterrichts und des grundlegenden Unterrichts wird folglich auf der Lokalebene entschieden. (Opetusministeriö 2006, 11.) Jede Kommune und

ihre Bildungskommission bestimmen ihren eigenen Lehrplan, welcher jedoch den Zielen und Aufgaben des Rahmenlehrplans folgt (OPH 2014, 7).

Außer diesen zentralen Akteuren beeinflussen verschiedene Organisationen und Expertengremien die sprachpolitischen Entscheidungen (vgl. Abbildung 2). Zentrale Gesetze, welche die finnische Sprachenbildung beeinflussen, sind das Sprachengesetz (423/2003) und das Grundgesetz (731/1999). In der finnischen Gesetzgebung werden sowohl die Mehrsprachigkeit und die Nationalsprachen, Finnisch und Schwedisch, als auch die Minderheitensprachen geregelt. Für die Sprachenbildung bedeutet dies, dass sowohl finnisch- als auch schwedischsprachige Bürger das gleichwertige Recht auf muttersprachliche Vor- und Grundschulbildung haben. Außerdem lernen alle Schüler die zweite einheimische Sprache als B1-Sprache ab der siebten Klasse. (Sajavaara et al. 2007, 23–24, 26.) Die neuen Rahmenlehrpläne (2016) sehen den Unterricht in der B1-Sprache schon ab der sechsten Klasse vor. Im folgenden Unterkapitel wird das Sprachenlernen nach dem Lehrplan genauer betrachtet.

2.2.1 Sprachen im finnischen Lehrplan

In finnischen Schulen ist die Unterrichtssprache hauptsächlich Finnisch oder Schwedisch, aber auch Samisch, Romani oder Zeichensprache sind möglich. Neben der offiziellen Sprache der Schule kann der Unterricht aber auch in einer Fremdsprache erfolgen, wenn die Schüler dem Unterricht erfolgreich folgen können (OPH 2014, 91). Ausnahme ist hier der Unterricht in der Muttersprache. Andere Schulsprachen, die im Fremdsprachenunterricht gelernt werden, werden in Finnland in A- und B-Sprachen eingeteilt (auch lange und kurze Sprachen genannt). Sie können entweder obligatorisch oder fakultativ sein. Die A1-Sprache ist die erste Fremdsprache, welche spätestens ab der dritten Klasse obligatorisch ist. Als weitere fakultative Fremdsprache gibt es dann die A2-Sprache, welche meistens ab der vierten oder fünften Klasse unterrichtet wird. Wie zuvor bereits erwähnt, ist die B1-Sprache die obligatorische zweite einheimische Sprache, welche momentan noch ab der siebten Klasse belegt wird. Die B2-Sprache ist eine fakultative Fremdsprache, die meistens ab der achten Klasse anfängt und die B3-Sprache eine fakultative Sprache in der gymnasialen Oberstufe. (Pöyhönen & Luukka 2007, 518–519.)

Da die Kommunen die Lehrpläne selbst gestalten, kann auch die Auswahl der Fremdsprachen in den verschiedenen Kommunen unterschiedlich sein. Kommunen

und Schulen erarbeiten zusammen mit Lehrern, Schulleitern und Bildungsträgern ihre eigenen Lehrpläne. Sie planen unter anderem die Mindestgrößen der Fremdsprachengruppen und welche Sprachen zur Sprachenpalette (bzw. zum Sprachenangebot) einer Schule gehören. (Helminen & Koskela 2012, 12). In Tampere können als A1-Sprache Englisch, Deutsch, Französisch, Schwedisch, Russisch, Spanisch und Chinesisch gelernt werden und als A2-Sprache Englisch, Deutsch, Französisch, Schwedisch, Russisch und Spanisch (Internetseite der Stadt Tampere 2015). Die beliebteste A1-Sprache ist Englisch. Wird Englisch nicht als A1-Sprache gewählt, so ist es als A2-Sprache obligatorisch zu belegen und wird ab der vierten oder fünften Klasse unterrichtet. Bis zum Jahre 1994 waren die Gemeinschaftsschulen dazu verpflichtet, freiwillige Fremdsprachen anzubieten. Als diese Regelung aufgehoben wurde, boten die meisten Kommunen nur noch Englisch als erste Fremdsprache an, weshalb die Schüler oftmals keine weitere zweite Fremdsprache mehr wählen konnten. Schüler wurden als aufgrund ihres Wohnsitzes benachteiligt. (Tuokko et al. 2011, 13–15.)

In 73 finnischsprachigen Kommunen (von insgesamt 461 Kommunen) lernten Schüler im Jahr 1998 eine andere erste Fremdsprache als Englisch. 2009 waren es nur noch 34 Kommunen (von insgesamt 348 Kommunen). Folglich ist Englisch zunehmend die einzige erste Fremdsprache. Zur gleichen Zeit haben viele Kommunen damit begonnen, Englisch bereits ab der ersten oder zweiten Klasse zu unterrichten. So lernten 2009 8,1 % der Schüler bereits eine Fremdsprache in der ersten Klasse und 13,9 % der Schüler in der zweiten Klasse. In den 1990er Jahren waren die fakultativen A2-Sprachen sehr beliebt. 1998 lernten 37,1 % der Schüler eine zweite Fremdsprache (16,2 % Deutsch). Im 21. Jahrhundert ist der Anteil der Lerner einer zweiten Fremdsprache gesunken, so lernten 2009 nur 23,5 % der Schüler eine zweite Fremdsprache (5,4 % Deutsch). Auch die Anzahl der B2-Sprachenlerner ist gesunken. 1998 lernten noch 29,8 % der Schüler eine wahlfreie B2-Sprache, während es in 2009 nur 14,3 % der Schüler waren. (Kangasvieri et al. 2011a, 9–11.) Um diese Situation zu verbessern, bieten viele Kommunen Sprachduschen oder Sprachclubs für Schüler, die bald eine Fremdsprachenwahl treffen werden, an. (vgl. Tuokko et al 2011, 33.)

2.2.2 Förderprogramme in Finnland

Viele Untersuchungen und Projekte haben versucht, die aktuelle Lage des Fremdsprachenlernens zu bestimmen und zu entwickeln, um die Qualität des Fremdsprachenlernens und die Möglichkeiten für ein vielseitigeres Fremdsprachenlernen zu verbessern. Ein gutes Beispiel dafür ist das KIMMOKE-Projekt, welches in den Jahren 1996 bis 2000 durchgeführt wurde. Das Projekt hatte einen positiven Einfluss auf die Anzahl der Fremdsprachenlerner in der A2-Sprache. Problematisch war jedoch, dass die Kommunen zu viele Freiheiten bei ihren Entwicklungsthemen hatten und so das Hauptziel des Projektes nicht bestmöglich erreicht wurde. Noch immer konnte nicht überall eine A2-Sprache gelernt werden. (Tuokko et al. 2011, 13–15.)

2002 wurde ein ähnliches Projekt mit gleichen Zielen gestartet. (Tuokko et al. 2011, 16). Das sog. Sprachennetzprojekt (fi. „Kieliverkkohanke“) richtete sich an Kommunen und versuchte unter anderem regionale sowie geschlechtsspezifische Unterschiede zu beseitigen. Es wurden sechs regionale Netze gebildet, welche eigene Ziele festlegten. Im Ergebnis wurde die Sprachenauswahl in einigen Kommunen vielseitiger. (Helminen & Koskela 2012, 31–32.) Dem Aktionsplan der EU folgend, wurde in Finnland im Zeitraum 2005 bis 2007 das KIEPO-Projekt durchgeführt, welches den Sprachunterricht unter sprachenspolitischen Gesichtspunkten weiterentwickelte (EU 2007, 9). Das Projekt, das auch Finnisch als Muttersprache umfasste, wurde vom Unterrichtsministerium finanziert. Resultat des KIEPO-Projekts waren Empfehlungen, wie die Sprachenbildung weiterentwickelt werden sollte. (Helminen & Koskela 2012, 29–30.)

Von 2009 bis 2010 wurde das Kielitivoli-Projekt (Sprachentivoli) als Teil des POP-Projektes („Perusopetus paremmaksi, Besserer Grundschulunterricht“) durchgeführt. Dieses Projekt unterstützte den möglichst frühen Fremdsprachenbeginn anderer Sprachen als Englisch und Schwedisch. (Siehe dazu Tuokko et al. 2011.) In Tampere wurde das Projekt um ein Jahr verlängert. In Zusammenarbeit mit dem Kielitivoli-Projekt haben die Lehramtsstudierenden der Universität Tampere sogenannte Sprachduschen durchgeführt (siehe Kap. 3.2). Das Kielitivoli 2-Projekt startete Anfang 2012 und lief bis Ende 2013. Die Idee war, dass das regionale Netz in der Pirkanmaa- und Häme-Region Kielitivoli als Dauereinrichtung durchsetzen könnte,

vor allem in solchen Kommunen, welche zuvor noch nicht am Projekt teilgenommen hatten. (Internetseite der Stadt Tampere 2013b.)

Ein weiteres Projekt, welches das Ziel hatte, die Möglichkeiten zum Sprachenlernen zu verbessern, war das Virta-Projekt. Dieses Projekt lief 2010 und 2011 in Zusammenarbeit mit dem Zentralamt für Unterrichtswesen und der Städte Tampere und Turku. Neben der Entwicklung eines Modells des Video-Lernens, kooperierte das Projekt auch mit dem HIP-Projekt der Stadt Tampere (siehe Kap. 5.3), und organisierte interaktive Sprachfernlehrgänge (Helminen & Koskela 2012, 33; siehe auch Stedt 2010.)

3 Frühes Fremdsprachenlernen

In vielen europäischen Ländern ist das Fremdsprachenlernen im Lehrplan wesentlich früher eingeplant worden (Sarter 2001, 10). Wie schon zuvor erwähnt wurde, fördert die EU das frühe Fremdsprachenlernen und es werden auch verschiedene Fördermaßnahmen entwickelt, um den Fremdsprachenfrühbeginn zu unterstützen. Ein Argument, welches oft in diesem Zusammenhang auftaucht, ist die sogenannte *kritische Phase* (bzw. *kritische Periode*), ab der die Fähigkeit zum Sprachenlernen abnehme (vgl. Kreatinge 2006, 123). Es wird diskutiert, ob es einen optimalen Zeitpunkt für den Beginn des Fremdsprachenerwerbs gibt, also ob Kinder Sprachen erfolgreicher lernen als Jugendliche und Erwachsene, die erst später mit dem Erlernen einer Sprache anfangen. Auch im Alltag wird behauptet, dass das Sprachenlernen Kindern leichter fällt, vor allem das Erlernen der Aussprache. Im Prinzip sind junge Lerner im Bereich von Aussprache und Morphosyntax im Vorteil. Lexik und Pragmatik seien dagegen einfacher für Erwachsene. Nach Steinlen (2007, 7) ist das Alter nicht allein entscheidend. Auch Qualität und Quantität des Unterrichts sowie der Gebrauch der Fremd- und Erstsprache³ spielen eine große Rolle. Auch ältere Lerner können eine Sprache erlernen, wenn sie ausreichend motiviert sind. Im höheren Alter ist das Erlernen einer neuen Sprache wahrscheinlicher, wenn die Lerner schon frühere Erfahrungen mit anderen Sprachen haben. (Grotjahn et al. 2010, 2–3; Singleton & Ryan 2004, 84–86; Steinlen 2007, 7.)

Aus sprachpolitischer Sicht fördert der Fremdsprachenfrühbeginn die Entwicklung der Sprachkenntnisse sowie die Zugehörigkeit zur europäischen Gemeinschaft und eröffnet Verantwortlichkeiten, Chancen und Rechte als mobile Bürger in der mehrsprachigen EU (Edelenbos et al. 2006, 8). Pädagogisch gesehen ermöglicht der Frühbeginn den Lernern, positive Erfahrungen mit fremden Sprachen zu machen und das Sprachwissen und die Sprachidentität zu entwickeln. Die Motivation zum Sprachenlernen ist lebenslang wichtig, aber besonders am Anfang sollte das Sprachenlernen Spaß machen, so dass das Interesse auch weiter erhalten bleibt. Altersangemessene Aktivitäten, die sich nicht nur auf das Sprechen und das Hören beschränken, fördern die Entwicklung der elementaren Kommunikationsfähigkeit. (Edelenbos et al. 2006, 10, 118; Sajavaara et al. 2007, 34.)

³ „die von Geburt an individuell erworbene und gelernte Sprache“ ≈ umgangssprachlich Muttersprache (Hansen & Wenning 2003, 216.)

In den folgenden Unterkapiteln werden die zentralen Unterrichtsformen vorgestellt, welche eng mit dem frühen Fremdsprachenlernen verbunden sind. Anschließend wird auf die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens (Kapitel 3.2) eingegangen. Unterrichtsformen wie CLIL oder Immersion sind weltweit bekannt, aber in allen Ländern gibt es eigene Konventionen, wie die verschiedenen Formen verstanden werden. Da diese Arbeit sich auf den finnischen Sprachunterricht konzentriert, wird der Fokus auf die Unterrichtsformen im Hinblick auf die finnischen Konventionen gelegt.

3.1 Bilingualer und fremdsprachiger Unterricht in Finnland

In Europa gibt es viele unterschiedliche Bezeichnungen für den Unterricht, in dem eine oder mehrere Fremd-, Regional-, Minderheiten- oder Nationalsprachen integriert worden sind. Der Begriff *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) wird im europäischen Kontexten oft als Oberbegriff verwendet, wenn es sich um den *fremdsprachigen* oder den *bilingualen* (bzw. *zweisprachigen*) Unterricht handelt. Auch der Begriff fremdsprachiger Unterricht verweist oftmals sowohl auf den bilingualen Unterricht als auch auf alle weiteren fremdsprachigen Unterrichtsformen. Es gibt zahlreiche Bezeichnungen für diese Unterrichtsformen:

- Immersion (bzw. Sprachbad)
- CLIL
- fremdsprachiger Unterricht
- zweisprachiger Unterricht
- fremdsprachiger Fachunterricht
- inhaltsbezogener Fremdsprachenunterricht
- bilingualer Sachfachunterricht
- Sprachnetz
- Sprachdusche

Der zentrale Unterschied zwischen allen Varianten ist, wie viel und was in der fremden Sprache unterrichtet wird. Nur die *Immersion* hat einigermaßen klare und eingebürgerte Definitionen. (Eurydice 2005, 9, 64–67; Haataja 2007, 4; Kangasvieri et al. 2011b, 18–19.)

Manchmal ist es schwierig, die verschiedenen Formen des fremdsprachigen Unterrichts voneinander zu trennen. Die Kommunen in Finnland dürfen selbst entscheiden, wie ihr Unterrichtsmodell bezeichnet wird. Haataja (2007, 6) erwähnt die Möglichkeit, die Formen mit Hilfe von Prozentanteilen zu vergleichen. Wenn über 50% der Unterrichtszeit in der Fremdsprache geschieht, handelt es sich um *Sprachbad*. Wenn über 25%, aber weniger als 50% fremdsprachig unterrichtet wird, dann ist es als *CLIL* zu bezeichnen und bei einem noch geringeren Anteil spricht man von einer *Sprachdusche*. (Haataja 2007, 6.) Auch Kersten et al. (2009, 7) sind der Meinung, dass die fremdsprachige Unterrichtszeit in der *Immersion* mindestens 50 % des gesamten Unterrichts ausmachen sollte. Weil der Sprachkontakt relativ intensiv sein sollte, ist es zu empfehlen, dass sogar 60–70 % der Unterrichtszeit fremdsprachig unterrichtet wird (Kersten et al. 2009, 4).

In den neuen Rahmenlehrplänen (OPH 2014, 89) ist vor Kurzem ein eigenes Kapitel bezüglich des bilingualen Unterricht aufgenommen worden, womit genauer bestimmt wurde, welche Ziele der fremd- und zweisprachige Unterricht hat und wie der Unterricht gestaltet werden sollte. In den folgenden Unterkapiteln werden die häufigsten Typen des bilingualen und fremdsprachigen Unterrichts in Finnland genauer betrachtet und im Bezug auf die neuen Rahmenlehrpläne definiert.

3.1.1 Immersion

Spricht man von *Immersion* (Eintauchen), so kann man auch den Begriff *Sprachbad* verwenden. Das Modell stammt aus Kanada, wo Schüler in den 60er-Jahren zweisprachig unterrichtet wurden. Kinder mit Englisch als erster Sprache wurden seit dem Kindergarten auf Französisch betreut. Erst ab der zweiten Klasse erhielten die Kinder Sprachunterricht in ihrer Muttersprache. Die Kinder lernten also das Lesen und das Schreiben zuerst auf Französisch. (Burmeister 2006, 199.) Das finnische Modell, das sog. „Sprachbad von Vaasa“, hat das gleiche Prinzip wie das Modell aus Kanada. In diesem *frühen vollständigen Sprachbad der einheimischen Sprachen* werden die Kinder im Kindergarten ab dem dritten Lebensjahr in der Minderheitssprache der Region betreut. (Skog-Södersved 2008, 133.) Die Immersionssprache ist also entweder Schwedisch oder Finnisch. Laut Skog-Södersved (2008, 133) geschieht im ersten Schuljahr etwa 80 % des Unterrichts in der Zweitsprache – von der fünften bis zur neunten Klasse etwa 50 %. In den neuen Rahmenlehrplänen (OPH 2014, 93) wird betont, dass der Anteil der Sprachbadsprache

während der Gemeinschaftsschule⁴ mindestens 50% der Unterrichtszeit betragen muss, in der Früherziehung und Vorschule nahezu 100%, in den ersten zwei Schuljahren etwa 90 %, in den dritten und vierten Klasse etwa 70 % und in den restlichen Schuljahren ungefähr 50 %.

Das Ziel des finnischen Sprachbadunterrichts ist die funktionale Mehrsprachigkeit. Die Sprachbadsprache sollte in möglichst natürlichen Situationen erworben werden. Die Sprache wird als Instrument der Aktivitäten verwendet. Alle Schulfächer (außer die Erstsprache) werden im Sprachbad in beiden Sprachen unterrichtet. Die Sprachen werden aber nicht gleichzeitig verwendet, da ein Lehrer nur eine sprachliche Rolle hat, also zum Beispiel nur Schwedisch spricht. Die Kinder werden von Anfang an ermutigt, die Sprachbadsprache zu verwenden, sie dürfen jedoch auch ihre Erstsprache benutzen. Folglich ist es wichtig, dass die Lehrer beide Sprachen verstehen, auch wenn sie nur einsprachig antworten. (Vgl. Kangasvieri et al. 2011, 21; Skog-Södersved 2008, 134; OPH 2014, 91.)

Neben dem *frühen vollständigen Sprachbad* gibt es auch andere Varianten der Immersionsprogramme. Der Zeitpunkt des Beginns, die Dauer und die Breite des Programmes bestimmen, ob es sich um ein *frühes*, *verschobenes* oder *späteres Sprachbad* handelt. Alle Varianten können vollständig oder partiell gestaltet werden. Im Gegensatz zum frühen vollständigen Sprachbad lernen die Schüler im *frühen partiellen Sprachbad* in der Erstsprache lesen. Im vollzeitigen Sprachbad lernt man in der Regel zuerst in der fremden Sprache und der erstsprachige Unterricht findet erst später zunehmend statt. Im frühen partiellen Sprachbad wird von Anfang an sowohl die Erst- als auch die Sprachbadsprache verwendet. (Kangasvieri et al. 2011b, 19–20; Skog-Södersved 2008, 133.) Letztere Varianten ähneln dem *CLIL*-Unterricht.

⁴ Gemeinschaftsschule: die finnische neunjährige Grundschule

3.1.2 CLIL

Im *CLIL* werden ein oder mehrere Fächer in der fremden Sprache unterrichtet. Die Fremdsprache wird als Arbeitssprache verwendet, aber es wird mehr Wert auf das Sachwissen als auf die Sprache gelegt. (Vgl. Kangasvieri et al. 2011b, 19–20; Haataja 2007, 5–6.) In diesem Sinne ähnelt CLIL sehr der Immersion. Wie aber schon zuvor erwähnt wurde, fehlt es dem CLIL an Methodik, die sich bei der Immersion fester etabliert hat. Nach Meriläinen und Seikkula-Leino (2010) ist der größte Unterschied zwischen dem Sprachbad und dem CLIL, dass die CLIL-Schüler meistens in der Muttersprache lesen lernen. CLIL-Unterricht kann auch nach den gleichen Prinzipien wie die Immersion gestaltet werden. Oft wird jedoch die Muttersprache der Schüler in den Unterricht integriert und als Hilfsmittel verwendet, was nicht der Methodik der Immersion entspricht. Der Anteil des fremd- und muttersprachlichen Unterrichts als auch die Schulfächer, in denen CLIL-Unterricht angeboten wird, variieren abhängig von den jeweiligen Zielen der Schule. Es ist möglich, dass der Anteil des fremdsprachigen Unterrichts im Verlauf der Schulzeit ansteigt. Der Normalfall ist jedoch, dass der fremdsprachige Unterricht zu Anfang intensiver ist. (Kangasvieri et al. 2011b, 22.)

An finnischen Gemeinschaftsschulen wird CLIL-Unterricht in den folgenden Sprachen angeboten: Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch, Samisch, Spanisch, Estnisch, Chinesisch und Schwedisch. CLIL-Unterricht in Spanisch, Estnisch und Chinesisch ist jedoch nur in Helsinki möglich (Kangasvieri et al. 2011b, 92–93). Das CLIL-Angebot in der Früherziehung ist vielfältiger als das in den Gemeinschaftsschulen. Kinder aus kleineren Kommunen erhalten fremdsprachigen Unterricht oftmals nur in Nachbarkommunen. In einigen Kommunen ist die Verwendung der unterschiedlichen Bezeichnungen zum Teil auch sehr widersprüchlich. Kangasvieri et al. (2011, 48–49) merken in ihrem Bericht „Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu“ an, dass auch das Immersionsmodell teils sehr unterschiedlich realisiert wird, obwohl es hierfür klare Definitionen und Prinzipien gibt. In dem Bericht stellte sich heraus, dass der CLIL-Unterricht in Finnland keinen einheitlichen Namen hat. In 17 untersuchten Kommunen, in denen fremdsprachiger Unterricht angeboten wird, variierten die Bezeichnungen stark. Folgende Bezeichnungen wurden zusammengetragen (Kangasvieri et al 2011, 55):

- Fremdsprachiger Unterricht
- CLIL
- Zweisprachiger Unterricht
- Sprachbad (Immersion)
- Sprachen anreichernder Unterricht (fi. kielirikasteinen opetus)
- Englischbetonter Unterricht
- Sprachbetonter Unterricht
- Sprachnetz
- Sprachdusche
- Sprachklasseunterricht
- Samisch als Mutter- oder Fremdsprache
- Schwedischsprachiger Unterricht

Teilweise wird der fremdsprachige Unterricht als Sprachbad bezeichnet, obwohl z.B. der Begriff CLIL zutreffender wäre. So stehen diese Bezeichnungen, sowie auch die Begriffe Sprachdusche oder *Sprachen anreichernder Unterricht* im Widerspruch zu dem Begriff CLIL. In den neuen Rahmenlehrplänen wird mit dem Begriff „Sprachen anreichernder Unterricht“ auf solchen fremdsprachigen Unterricht verwiesen, in dem weniger als 25 % in der Zielsprache unterrichtet wird. Der CLIL-Unterricht wird dagegen als „*umfassender zweisprachiger Unterricht*“ (fi. laajamittainen kaksikielinen opetus) definiert, in welchem mindestens 25 % der Unterrichtszeit die sog. *Zielsprache* (fi. kohdekieli) gesprochen wird. (OPH 2014, 92.)

3.1.3 Sprachnetze und Sprachduschen

Kangasvieri et al. (2011b, 20) nennen auch *Sprachnetze* (fi. kielipesä) und *Sprachduschen* (fi. kielisuihku) als Formen des fremdsprachigen Unterrichts. Im Sprachnetz wird mit dem Kind nur in einer Minderheitensprache gesprochen. Der Begriff wird häufig im Zusammenhang mit Samischen Kindergartenaktivitäten verwendet, wenn die Kinder noch kein Samisch sprechen (Kangasvieri et al. 2011b, 20). In der Sprachdusche geht es um Aktivitäten, in denen eine neue Sprache zum Beispiel mit Hilfe von Spielen vorgestellt wird. Sprachduschen haben auch das Ziel, die Fremdsprachenwahl zu erleichtern und mehr Kinder dazu zu motivieren, eine A1- oder A2-Sprache zu wählen. Deswegen werden Sprachduschen meistens für Zweit- und Drittklässler organisiert. (Tuokko et al. 2011, 33.) In den neuen

Rahmenlehrplänen wird die Sprachdusche als eine Aktivität oder einen Unterricht verstanden, bei dem Sprachen durch Spiele, Lieder und Bewegung gelernt werden (OPH 2014a, 128).

Laut Kangasvieri et al. (2011b, 20) sollte die Sprachdusche fremdsprachig geführt werden. Basierend auf eigenen Erfahrungen kann aber festgestellt werden, dass es auch hier verschiedene funktionierende Praktiken gibt. Während meiner Lehrerausbildung (2010) habe ich im Rahmen des Kielitivoli-Projektes Sprachduschen in Tampere durchgeführt. Beteiligte Studierende der Universität Tampere konnten selbst die Inhalte der Sprachduschen bestimmen, sowie die Art und Weise, wie sie durchgeführt wurden. Folglich werden Sprachduschen in Schulen in unterschiedlichen Formen organisiert. Sie können auch als Themen- oder Sprachtage, Sprachwochen, Sprachstündchen (vgl. fi. kielituokio) oder Sprachtourneen bezeichnet werden. (Tuokko et al. 2011, 33.)

In einigen finnischen Städten werden auch Sprachclubs oder Einführungssprachkurse angeboten, um das frühe Fremdsprachenlernen zu fördern. Diese Kurse oder Clubs können einige Wochen oder Monate dauern. (Tuokko et al. 2011, 33.) Im Jahr 2010 wurden in Jyväskylä sogar Sommersprachduschen auf Deutsch, Schwedisch und Französisch angeboten. Lehramtsstudierende leiteten dort für eine Woche Minisprachkurse für Schüler der ersten bis dritten Klasse. (Bärlund 2012.) In vielen Städten, darunter auch Tampere, hat das Kielitivoli-Projekt eine große Rolle dabei gespielt, Sprachduschen bzw. -clubs für junge Schüler zu organisieren. In Tampere sind die meisten Sprachclubs in Zusammenarbeit mit dem Kielitivoli- und HIP-Projekt entstanden. Auch der in dieser Arbeit untersuchte Deutschclub gehört zu diesen Sprachclubs.

3.2 Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens

Wenn eine Fremdsprache im jungen Alter vermittelt wird, ist es sinnvoll, die neue Sprache in einer bestimmten Art und Weise zu verwenden. Es ist wichtig, die Motivation der Kinder eine Sprache zu lernen, zu stimulieren und zu fördern (Edelenbos et al. 2006, 118). Es können verschiedene Prinzipien verwendet werden, um den Lernprozess des Kindes zu unterstützen. Sie stammen aus dem Immersionsunterricht, können aber auch im traditionellen Fremdsprachenunterricht praktiziert werden. Laut Burmeister (2006, 203) ist es egal, ob es sich um den Fremdsprachen- oder Immersionsunterricht handelt, weil die Sprache in beiden Fällen verständlich gelehrt werden sollte. Die gleichen didaktisch-methodischen Vorgehensweisen dienen allen fremdsprachigen Unterrichtssituationen. Sie verbinden verschiedene Forschungsbereiche, wie Erwerbsforschung und Grundschuldidaktik, wobei Begriffe wie Anschaulichkeit oder Ganzheitlichkeit eine zentrale Rolle spielen. (Burmeister 2006, 203–204.)

Die Kategorisierung der Prinzipien bzw. Empfehlungen für den fremdsprachlichen Unterricht variieren je nach Verfasser. Im Beitrag von Steinlen et al. (2013) werden insgesamt sieben Empfehlungen für den fremdsprachigen Input vorgestellt. Im Artikel von Steinlen (2007) sind die Prinzipien in vier Punkten und im Beitrag von Kersten et al. (2009) in drei Punkten zusammengefasst. Die gegenseitige Beeinflussung der Vorgehensweise des frühen Fremdsprachenlernens erklären diese unterschiedlichen Kategorisierungen. In dieser Arbeit werden die Empfehlungen bzw. Prinzipien von Steinlen et al. (2013), Kersten et al. (2009) und Steinlen (2007) in fünf Punkten zusammengefasst und *Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens* genannt:

1. Kontextualisierung
2. Gerüste
3. Aushandeln von Bedeutung
4. Reichhaltige und abwechslungsreiche Sprache
5. Multisensorisches Lernen

Bei der *Kontextualisierung* handelt es sich um die Veranschaulichung der Lerninhalte. Die Lehrkraft setzt die Sprache in einen Kontext und verwendet dabei Mimik, Gestik, Körpersprache, Pantomime oder verschiedene Medien, wie Bilder, CDs, DVDs oder Videos als Kontextualisierungsmittel, so dass die Kinder die Bedeutung des Gesagten verstehen können. Sie müssen die Lehrkraft nicht wörtlich verstehen können, weil sie den Inhalt mit Hilfe des situativen Verständnisses verstehen. Laut Kersten et al. (2009, 8) soll die Lernsituation am Anfang wie ein Stummfilm sein, der schließlich auch ohne Sprachkenntnisse verständlich sei. Außer Visualisierungs- und akustischen Mitteln können auch verbale Mittel verwendet werden, um das Verständnis des Kindes zu sichern. Es können sprachliche Verweisungen wie *hier, da, komm, ich, du* oder *Guck mal hier!* sein. Wichtig ist, dass die Kinder Lernerfahrungen in relevanten Situationen mit authentischen Materialien sammeln. Zum Beispiel können vertraute Spiele fremdsprachig gespielt werden, in denen Kinder die Ereignisse schon aufgrund des bereits bekannten Kontextes verstehen. Auch die Muttersprache hilft beim Verstehen neuer Wendungen und Wörter. (Burmeister 2006, 205; Kersten et al. 2009, 8; Steinlen 2007, 8; Steinlen et al. 2013, 83, 85.)

Eine weitere Unterstützungsmöglichkeit beim Sprachenlernen ist die Anwendung von *Gerüsten* (engl. scaffolds). Sie werden in inhaltliche, sprachliche und organisatorische Gerüste eingeteilt. Inhaltliche Gerüste beziehen sich auf das Vorwissen der Kinder, was zum Beispiel durch Verwendung von Visualisierungstechniken erreicht werden kann (Steinlen et al. 2013, 87). Sprachliche Gerüste wie formelhafte Redewendungen, Wiederholungen oder Umschreibungen können hilfreich dabei sein, die fremde Sprache zu verstehen. Zu den organisatorischen Gerüsten gehören Routinen und wiederkehrende soziale Formen und Aktivitäten. Bei wiederkehrenden Aktivitäten kann der Lehrer die gleiche Formulierung verwenden, wie in früheren ähnlichen Situationen, was sprachliche und organisatorische Sicherheit mit sich bringt. Morgenkreise, Bilder oder Symbole als Routine können bei der Strukturierung des Tages (bzw. der Stunde) helfen. Mit der Zeit sollten die Gerüste komplexer werden. (Burmeister 2006, 204; Steinlen 2007, 9; Steinlen et al. 2013, 87.)

Wenn die Kinder etwas nicht verstehen, sollte der Lehrer das Gesagte noch verständlicher erklären, also *die Bedeutung aushandeln* (vgl. engl. negotiation of meaning). Um das Verständnis des Kindes zu sichern, muss der Lehrer also andere Strategien verwenden. Der Lehrer übersetzt oder kommentiert die muttersprachlichen

Äußerungen des Kindes oder erweitert das Gesagte inhaltlich. Außerdem fördert er die Interaktion und bietet dem Kind Möglichkeiten, selbst die Sprache zu produzieren und die Bedeutung auszuhandeln (Steinlen et al. 2013, 86). Den Kindern ist es erlaubt, beide Sprachen zu verwenden, es ist jedoch wichtig, dass sie ein korrektes fremdsprachliches Modell von den Lehrenden erhalten. Damit hängt auch der vierte Punkt, *reichhaltige und abwechslungsreiche Sprache* eng zusammen. Obwohl die Lehrer bei Bedarf langsamer und deutlicher sprechen, ist es wichtig, dass die Sprache nicht strukturell vereinfacht wird. Die Lehrer können Schlüsselwörter betonen oder die Intonation verändern, so dass es leichter wird, die Wort- und Phrasengrenzen zu verstehen, aber sie bieten den Kindern dabei dennoch viele fremdsprachliche Variante an. Außer der begleitenden Sprache können sie das Gesagte auch umformulieren, paraphrasieren oder erweitern. Synonyme, Antonyme oder Überbegriffe können ebenfalls dabei helfen, die Bedeutung des Wortes zu erklären. Die Sprache muss lexikalisch und grammatikalisch vielseitig sein. Die Kinder sollten kompliziertere Strukturen, wie Nebensätze oder Passiv hören. Sie sollten auch abstraktere Wörter, die nicht so einfach visualisiert werden können, lernen, so dass ihr Wortschatz vielseitiger wird. (Burmeister 2006, 207; Kersten et al. 2009, 8; Steinlen et al. 2013, 81–84, 86.)

Der Lehrer ist also ein Vorbild in der Fremdsprache und der Kultur, das die Schüler zum Sprechen und Handeln ermuntert. Um das Sammeln von positiven Erfahrungen und Spaß beim Lernen zu sichern, sollte die Lernsituation angenehm und angstfrei für die Schüler sein. Die Schüler sollten nie zum Verwenden der Fremdsprache gezwungen werden. Spielerische Aktivitäten, die auch Sprachproduktion enthalten, eignen sich gut für junge Schüler und helfen beim Lernen der Sprache. Weil der Lernprozess verschiedene Sinneskanäle beansprucht, ist eine Lernumgebung, die das Lernen mit allen Sinnen ermöglicht, sehr bedeutungsvoll. *Das multisensorische Lernen* integriert das visuelle, auditive und kinästhetische Lernen. Die kinästhetische Methode, also das Lernen durch eigenes Tun und eigene Bewegung, kann das visuelle und auditive Lernen unterstützen. Oft arbeiten die verschiedenen Sinne miteinander und stützen das ganzheitliche Lernen. Das multisensorische Lernen hilft dem Lehrer auch bei der Berücksichtigung unterschiedlicher Lernertypen. (Pynnönen 2012, 15; Steinlen et al. 2013, 83–85.)

4 Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten als Teil des finnischen Schullebens

In Finnland gehören die Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten zu den Dienstleistungen der Gemeinschaftsschulen (Tiainen 2009, 4). In allen Gemeinden wird zumindest für Erst- und Zweitklässler und für Schüler anderer Klassen, die besondere Unterstützung benötigen, die Möglichkeit angeboten, an freiwilligen außerunterrichtlichen Aktivitäten teilzunehmen (vgl. Stadt Lahti 2010, 24). Laut Gesetz können diese Aktivitäten hauptsächlich zwischen 07.00 und 17.00 Uhr vor und nach dem offiziellen Unterricht angeboten werden. So kann jedes Kind, das an diesen Aktivitäten teilnimmt, diese Art der Betreuung über einen Zeitraum von insgesamt 570 (oder 760) Stunden über das gesamte Schuljahr hinweg wahrnehmen. Die maximale Monatsgebühr beträgt 60 Euro (80 Euro, wenn die Betreuung 760 Stunden umfasst), aber die Gemeinden können selbst entscheiden, ob Gebühren erhoben werden und wenn ja, wie hoch diese pro Kind sind. (OPH 2004, 5; 14–15; OPH 2011, 18–19.)

Laut dem Opetusministeriö (dt. „Bildungsministerium“) (2002, 15) werden Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten als tägliche Aktivitäten oder als *Clubaktivitäten*⁵ angeboten. Die sog. Clubaktivitäten bzw. Clubs gehören zu den Nachmittagsaktivitäten der Schule und werden mindestens einmal pro Woche angeboten. Sie sind hauptsächlich kostenlos und dauern jeweils ein bis drei Stunden. Beide Aktivitätstypen haben die gleichen Ziele und ähneln den Erziehungsaufgaben und -zielen der Schule. Laut dem Opetushallitus (2011, 8) sollen die Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten vor allem die Erziehungsarbeit des Elternhauses und der Schule, die Entwicklung des Gefühlslebens sowie das ethische Wachstum des Kindes unterstützen. Dazu sei es wichtig, das Wohlergehen des Kindes zu fördern und seine soziale Ausgrenzung (bzw. Exklusion) des Kindes zu verhindern. Mit Hilfe sinnvoller Aktivitäten sollen auch die Gemeinschaftlichkeit und die Gleichberechtigung gefördert werden. Alle diese Ziele werden genau in den „Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet“ (dt. „Grundlagen der Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten der Schüler“) beschrieben, welche als Teil des finnischen Grundschulgesetzes bestimmt worden sind. Obwohl die Ziele und

⁵ In dieser Arbeit wird der Begriff „Clubaktivitäten“ als Übersetzung für fi. „kerhotoiminta“ verwendet.

Inhalte der Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten erst 2004 festgelegt wurden, hat Finnland eine lange Tradition an verschiedenen Clubaktivitäten. (OPH 2004, 7–10; Opetusministeriö 2002, 15; Suomu et al. 2005, 11, 14–15; Pietilä 2005b, 7–9.)

Die Schulen und die Gemeinden können größtenteils frei entscheiden, wie dies innerhalb der Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten verwirklicht wird. In jeder Schule wird im Lehrplan festgeschrieben, wie die außerunterrichtlichen Aktivitäten (bzw. Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten) organisiert werden und welche Ziele sie haben. Im jährlichen Arbeitsplan der Schule werden die Ziele und Inhalte der Aktivitäten noch genauer spezifiziert (Pietilä 2005b, 7). In dieser Arbeit dient die Stadt Tampere als ein gutes Beispiel dafür, wie die Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten der Schulen teilweise mit verschiedenen außerschulischen Partnern organisiert werden können (siehe Kapitel 4.2).

4.1 Hauptmerkmale der finnischen Clubpädagogik

In Finnland kennt man schon länger den Begriff *Clubpädagogik* (fi. *kerhopedagogiikka*), die Pädagogik der Clubaktivitäten. Im deutschsprachigen Kontext ist der Begriff eher unbekannt und auch in Finnland wird das Wort *Clubpädagogik* oft umschrieben. Mit *Pädagogik* wird meistens sowohl auf die Lehre als auch auf die Wissenschaft verwiesen. Die Lehrer nutzen pädagogische Verfahren, um das Wachsen und das Lernen des Kindes zu unterstützen. Man interessiert sich für die Mittel, wie die gesetzten Ziele zu erreichen sind. (Vgl. Kenttälä 2009, 96.)

Der traditionelle Schulunterricht wird meistens mit dem Begriff *formales Lernen* verknüpft. Beim formalen Lernen lernt man normalerweise an einer Institution nach den Zielen des Lehrplans und bekommt Qualifikationen und Abschlüsse (BMBF 2008, 8). Die Clubaktivitäten können formales Lernen enthalten. Typischerweise geht es aber auch um *nichtformales* (bzw. *non-formales*) oder *informelles Lernen*. Kenttälä (2009, 99) meint, dass die Clubpädagogik einen nichtformalen Charakter hat, weil sie organisiert ist, aber nicht zu Noten oder Zertifikaten führt. In den Clubaktivitäten können das formale und das informale Lernen verbunden werden. Dadurch können auch die Schulpädagogik und das als problematisch angesehene formale Lernen weiterentwickelt werden. (Krokfors et al. 2009, 105, 110.) In außerschulischen Aktivitäten, sei es ein Hobby oder die private Betreuung nach der Schule, ist das Lernen meistens informell. Der größte Unterschied zum formellen Lernen besteht

darin, dass man meistens keine Qualifikationen erhält. Das formale und nichtformale Lernen wird als intentionales Lernen bezeichnet, informelles Lernen dagegen nicht in allen Fällen, weil es meistens beiläufig geschieht. Man lernt jeden Tag etwas, auch unbewusst. Wenn man mit der Familie reist, lernt man zum Beispiel, wie man in einem fremden Land mit der U-Bahn fährt. Die folgende Abbildung dient dazu, die Unterschiede dieser drei Dimensionen besser zu zeigen. (Vgl. BMBF 2008, 8; Krokfors et al. 2009, 110–113.)

Formales Lernen	Nichtformales Lernen	Informelles Lernen
zielzentriertes Lernen – Ziele des Lehrplans	hat seine eigenen Ziele (Ziele der Aktivität)	meistens unbewusst (beiläufiges Lernen), kann aber auch gezielt und bewusst sein
Lehrer als Autorität („Kontrolleur“)	lernerzentriert	lernerzentriert
Bewertung: Abschlüsse, Qualifikationen, Zertifikationen	in der Regel keine Bewertung, Zertifikationen oder Abschlüsse	üblicherweise keine Zertifikationen
individuelles Lernen, unabhängig vom Kontext, universal, abstrakt und objektiv	gemeinsames/ soziales Lernen, Lernen in organisierten Kontexten	gemeinsames/soziales Lernen, holistisches Lernen, Aktionen und eigene Erfahrungen zentral
obligatorisch, Lernsituationen strukturiert und organisiert	freiwillig, flexibel, strukturiert/unstrukturiert	freiwillig, flexibel, meistens unstrukturiert
Schulunterricht, Kurse usw.	Jugendarbeit, Hobbys, Aktivitäten der Kirche, Aktivitäten verschiedener Organisationen, Arbeitsleben usw.	Hobbys, Alltag, alle Lebenszusammenhänge

Abbildung 3: Dimensionen des Lernens (Vgl. BMBF 2008, 8; Krokfors et al. 2009, 110–113).

Bei der Definition der obengenannten Begriffe ist es manchmal schwierig, das nichtformale und das informelle Lernen voneinander zu trennen⁶. In dieser Arbeit werden die Definitionen des OECD und der Europäischen Kommission verwendet (siehe BMBF 2008, 8–9), welche das Lernen mit der Förderung des lebenslangen Lernens eng verbinden. Die genaue Eingrenzung der Dimensionen ist auch deswegen problematisch, da sie sich zum Teil überschneiden und weil der Lernprozess nicht nur

⁶ Es gibt unterschiedliche Meinungen über die Definitionen. Siehe dazu: Jyväskylä University of Applied Sciences (2007), wo es einige Definitionen aufgelistet werden.

auf einer Ebene stattfindet (vgl. Kesler 2009, 124). In dieser Arbeit ist vor allem die Intentionalität des Lernens von großer Bedeutung, wenn der informelle Charakter des Deutschclubs bewertet wird (siehe Kap 6.2).

Krokfors et al. (2009) vergleichen das formale und das informelle Lernen miteinander und beschreiben die Möglichkeiten, diese beiden Formen des Lernens in der Clubpädagogik zu verbinden. In den Clubaktivitäten (bzw. im Clubunterricht) ist das gleichzeitige Auftreten aller Formen des Lernens besonders häufig. Im besten Fall verbinden die Ereignisse der Clubaktivitäten das Lernen mit dem Alltag. Ein gutes Beispiel dafür ist ein Spiel, in dem die Schüler ihre Kenntnisse praktisch anwenden und dadurch kontextgebunden lernen. (Krokfors et al. 2009, 114.)

Weil die Clubaktivitäten als Teil des Schullebens gesehen werden, ist es wichtig, dass die Clubpädagogik auch bestimmten Kriterien folgt (vgl. Kenttälä 2009, 92; 96). Im Clubunterricht ist die Bewertung unwichtig und im Gegensatz zum Schulunterricht ist das Lernen freiwillig. Es hängt von der Aktivität ab, inwieweit es formal, nichtformal oder informell ist. Im Unterschied zum Schulunterricht gibt es keinen festen Lehrplan für den Clubunterricht. Die Ziele der Clubpädagogik hängen von den Qualitätskriterien des Schulunterrichts (vgl. Perusopetuksen laatukriteerit) ab, lassen aber den Clubleitern mehr Gestaltungsspielraum als den Lehrern beim Schulunterricht. Nach Kenttälä (2009, 91) ist die Qualität der Clubaktivitäten wichtig, so dass die Schüler motiviert sind und dass das Wachstum und die Entwicklung der Schüler gefördert werden. Kenttälä (2009, 92) nennt drei Faktoren, die sich auf die Qualität auswirken:

- 1) Strukturelle Faktoren (Räumlichkeiten, finanzielle Unterstützung, das Organisieren der Aktivität, Lehrerressourcen)
- 2) Handlungsprozess
- 3) Zielerreichung

Auf die strukturellen Faktoren hat der Clubleiter bzw. der Lehrer nur wenig Einfluss, aber die Bewertung des Handlungsprozesses und des Erreichens der Ziele seien wichtig, um die Qualität der Clubaktivitäten zu garantieren. Abbildung 4 modelliert die Clubpädagogik und fasst die zentralen Prinzipien der Clubpädagogik zusammen.

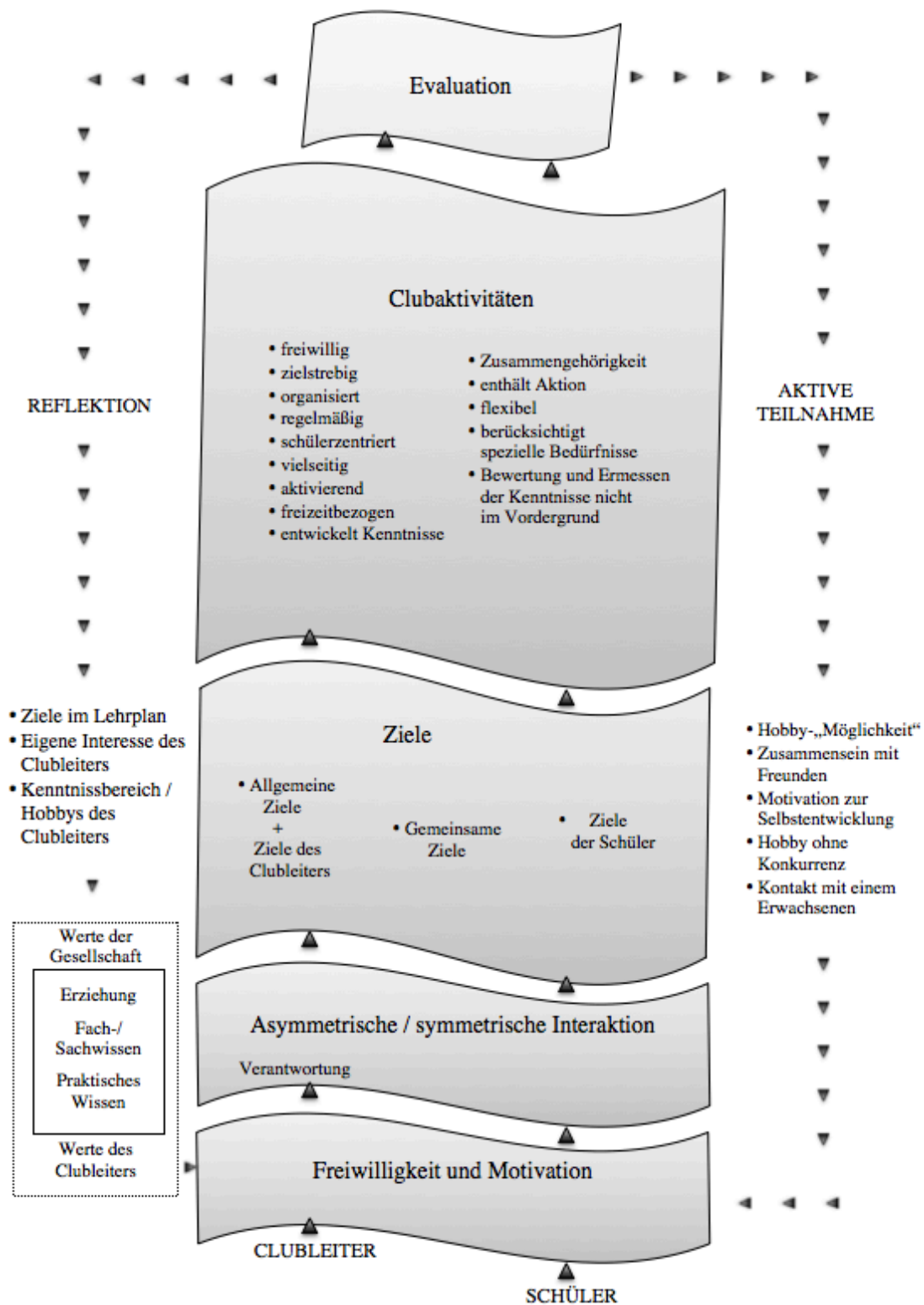


Abbildung 4: Clubpädagogik (modifiziert nach Kenttälä 2009, 101).

Im clubpädagogischen Lernprozess spielen die Schüler (bzw. Clubteilnehmer) eine zentrale Rolle. Die Schüler nehmen freiwillig an den Clubaktivitäten teil, meistens mit großer Motivation und schaffen so zusammen mit dem Clubleiter eine bestimmte Stimmung innerhalb des Clubs. In der Schulpädagogik spricht man von asymmetrischer Interaktion, wenn man die Beziehung des Lehrers zu den Schülern beschreibt. Der Lehrer und die Schüler haben typischerweise unterschiedliche Rollen in der Interaktion. Diese Asymmetrie ist typisch für alle Beziehungen zwischen einem Kind und einem Erwachsenen. In der Clubpädagogik ist es aber auch möglich, dass die Rollen zwischen den Schüler und dem Clubleiter weitestgehend gleichberechtigt (symmetrisch) sind, auch wenn der Clubleiter immer die Verantwortung für die Aktivitäten trägt. (Vgl. Kenttälä 2009, 98–99.)

Zuvor wurden die Ziele des Lehrplans für die Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten bereits beschrieben. Die Clubaktivitäten als organisierte Tätigkeiten haben feste Ziele, aber in der Praxis beeinflussen die Ziele und eigenen Interessen des Clubleiters, was im Club gelernt wird. In der Abbildung 4 werden auch die Ziele der Schüler berücksichtigt, da es clubpädagogisch zentral ist, dass die Clubteilnehmer ebenfalls darauf Einfluss haben, was im Club gelernt und gemacht wird. Um die Schüler für die Teilnahme an der Aktivität zu motivieren, ist es wichtig, den Schülern vielseitige Aktivitäten anzubieten und zu sichern, dass der Unterricht flexibel gestaltet wird. Dadurch evaluieren sowohl die Schüler als auch der Clubleiter, ob die Pädagogik im Club erfolgreich ist. Die Aktivität ist wie ein angenehmes Hobby, wenn die Schüler Spaß im Club haben können. So ist es sehr wichtig, dass der Clubleiter hoch motiviert ist und den Schülern eine gut organisierte Aktivität anbieten kann. (Vgl. Kenttälä 2009, 99–101.)

4.2 Clubaktivitäten in Finnland

Die finnischen Clubaktivitäten haben eine lange Tradition. Schon in den 1920er-Jahren gab es Clubs für Schüler, obwohl die Ziele der Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten erst 2004 festgelegt wurden. Seit den 1940er-Jahren vermehrten sich die Clubaktivitäten an finnischen Schulen. Bis in die 1990er-Jahre wurden die Clubaktivitäten kommunal oder privat unterstützt, da das Organisieren von Clubaktivitäten laut Grundschulgesetz freiwillig war. Während der Stagnation in den 1990er Jahren wurden weniger Mittel für Clubaktivitäten zur Verfügung gestellt,

was zu einer sinkenden Anzahl an Clubs führte. (Suomu et al. 2005, 11; Opetusministeriö 2002, 1.)

1996 wurden die Clubaktivitäten wieder aufgegriffen. Die Qualität der Clubaktivitäten wurde 1997 in einem Arbeitsgremium des Bildungsministeriums diskutiert. Im Jahr 2001 erkennt auch die OECD, dass die Kinder nach der Schule zu viel Zeit allein verbringen und dass die Organisation von Nachmittagsaktivitäten verbesserungsbedürftig war. In der finnischen Parlamentswahl 2003 war die Organisation von Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten ein zentrales Thema im Wahlkampf. Gleichzeitig wurde auch das Grundschulgesetz ausgearbeitet. (Suomu et al. 2005, 12.)

Heute organisieren die Schulen sehr vielseitige Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten. Wie bereits erwähnt wurde, sollten die Erst- und Zweitklässler in jeder Kommune Vormittags- und Nachmittagsbetreuung erhalten. Das Grundschulgesetz 2004 garantierte in erster Linie die tägliche Betreuung junger Schüler. Für andere Clubaktivitäten, die hauptsächlich nach dem Schulunterricht stattfinden, können die Gemeinden finanzielle Unterstützung vom Staat oder von anderen Organisationen beantragen. Für solche Nachmittagsaktivitäten haben die Kommunen außerschulische Partner, wie das Sozialamt, die Polizei, die Sportvereine, Privatpersonen, die Bibliothek sowie die Kirche, mit denen das Angebot der Clubaktivitäten geplant und weiterentwickelt wird. (Krokfors et al. 2009, 116.) In Tampere ermöglichen zum Beispiel die HIP-Aktivitäten (siehe Kapitel 4.3) ein vielseitiges Angebot.

Neben den sogenannten gesetzlich regulierten „Vormittags- und Nachmittagsclubs“ sind Sport- und vor allem Tanzclubs die häufigsten Clubaktivitäten. Koch- und Musikclubs sind ebenfalls sehr beliebt und im Normalfall dürfen die Schüler selbst entscheiden, welche Clubs sie besuchen möchten. In einigen finnischen Städten werden auch Sprachclubs angeboten, wodurch auch das Sprachenlernen unterstützt wird. (Vgl. Stadt Oulu; Koordinatorin des HIP-Projekts 2013.)

4.3 Harrastava iltapäivä -Aktivitäten der Stadt Tampere

„Harrastava iltapäivä“ (HIP, dt. Aktivitäten am Nachmittag) gehört zu den Nachmittagsaktivitäten der Stadt Tampere. Im Jahr 2005 wurde entschieden, dass die Verantwortung für die Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten der Stadt auf die Gemeinschaftsschule übertragen wird und nicht mehr in den Zuständigkeitsbereich des Sozialwesens fällt. Die Stadtabgeordneten wollten die Clubaktivitäten der Schulen verbessern. 2007 startete das Projekt „Harrastava iltapäivä“, in dem sechs Schulen verschiedene Clubaktivitäten für Schüler der dritten bis sechsten Klasse angeboten wurden. Mit dem Projekt wollte die Stadt die Entwicklung und das Wachstum der Kinder unterstützen, mögliche Probleme der Schüler frühzeitig erkennen und lösen sowie soziale Ausgrenzung verhindern. Hierzu wurde die multiprofessionelle Zusammenarbeit entwickelt. (Häikiö & Vänninmaja 2008, 7–8; Tiainen 2009, 4, 6–7.)

Bis 2009 wurde HIP als Projekt durchgeführt. Heute können die HIP-Aktivitäten als eingebürgerte Tätigkeit der Stadt angesehen werden, welche zur Kultur der Schulen gehört. Das finnische Bildungsministerium hat das Projekt von Anfang an unterstützt. Um das Angebot auch für die Zukunft zu erhalten, ist es wichtig, dass die finanzielle Unterstützung bestehen bleibt. (Koordinatorin des HIP-Projekts 2013.) Im zweiten Jahr der HIP-Aktivitäten nahmen bereits 20 Schulen am Projekt teil und bis heute erreichen die HIP-Aktivitäten alle Schüler der Gemeinschaftsschulen (Klassen 1.–9.) in Tampere. (Vänninmaja et al. 2008, 3; Koordinatorin des HIP-Projekts 2013.)

Die HIP-Aktivitäten sind in der Regel für alle Schüler kostenlos, so dass jedes Kind die Möglichkeit hat, daran teilzunehmen. Die Wünsche der Schüler werden in der Planung der Aktivitäten berücksichtigt. Im Frühling können die Schüler äußern, welche Aktivitätstypen ihnen am meisten gefallen. Als die HIP-Aktivitäten starteten, waren circa 50% der Clubs sportliche Aktivitäten, wie Schwimmen oder Eishockey. Andere beliebte Aktivitäten waren zum Beispiel Capoeira, Hallenhockey, Comic-, Animations- und Filmclubs sowie Bastelclubs. Im zweiten Jahr (2008–2009) gab es bereits 143 verschiedene Clubs innerhalb der HIP-Aktivitäten und insgesamt 12 Organisationen (Kirche, Sportvereine, Mannerheimin lastensuojeluliitto, Stadt Tampere usw.), welche das vielseitige Angebot ermöglichten. (Vänninmaja et al. 2008, 7, 18, 47.)

Als das sog. Kielitivoli-Projekt an finnischen Schulen eingeführt wurde, kamen auch mehr Sprachclubs in den HIP-Aktivitäten hinzu. Pirttinokka (2012, 25) erklärt, dass sie bereits 2007 als Sprachclublehrerin gearbeitet hat. Es werden immer mehr Sprachclubs angeboten, da die Schulen Probleme haben, genug Schüler zu motivieren, Sprachen zu belegen. Im Schuljahr 2012–2013 gab es in Tampere an zehn Schulen verschiedene Sprachclubs, in denen eine bis vier Sprachen gleichzeitig angeboten wurden. In den meisten Schulen war der Club für Zweit- oder Drittklässler, also für diejenigen, die vor der Entscheidung stehen, ob sie eine fakultative Sprache ab der 3. oder 4. Klasse lernen möchten. (Vgl. Internetseite der Stadt Tampere 2013a.)

5 Deutschlernen im Club

Diese Untersuchung ist eine qualitative Fallstudie, in der ein Deutschclub als Untersuchungsobjekt dient. Der untersuchte Club gehört zu den HIP-Aktivitäten bzw. Clubs der Stadt Tampere, die in Kapitel 4.3 vorgestellt wurden. Ziel der Untersuchung ist es herauszufinden, wie die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens im Club realisiert werden. Dazu wird der Deutschclub aus clubpädagogischer Sicht beurteilt und geprüft, ob es sich um eine informelle Lernumgebung handelt. Die Analyse (Kap. 6) folgt den in Kapitel 1 vorgestellten Forschungsfragen. In Kapitel 5.1 wird der Sprachclub und seine Teilnehmer⁷ genauer vorgestellt und erläutert, wieso der Club für diese Untersuchung ausgewählt wurde. Kapitel 5.2 befasst sich sowohl mit der Darstellung der für diese Arbeit als Material ausgewählten Clubstunden als auch mit dem Prozess, welcher der Auswahl der relevanten Stunden und Handlungen zu Grunde lag. In Kapitel 5.3 wird auf die Untersuchungsmethoden eingegangen. Es wird beschrieben, wie das gesprächsanalytische Transkriptionssystem dabei hilft, das Material darzustellen und wie die deduktive Inhaltsanalyse genutzt wird, um die Forschungsfragen in 6. Kapitel zu beantworten.

5.1 Der Sprachclub als Untersuchungsobjekt

In dieser Arbeit wird ein Deutschclub der Stadt Tampere als Untersuchungsobjekt verwendet. Meine zurückliegende Tätigkeit als Leiterin eines Sprachclubs veranlasste mich dazu, Sprachclubs und deren Lernumgebung im Rahmen meiner Masterarbeit zu untersuchen. Besonderes Interesse legte ich dabei auf den Unterricht der Clubs und wie dieser anders gestaltet werden könnte als der sog. traditionelle Schulunterricht. Um dies umzusetzen, benötigte ich die Zustimmung der Schüler und ihrer Eltern. Beim zweiten Clubtreffen im September 2012 habe ich daher meine Clubteilnehmer über meine Pläne informiert und um ihre Zustimmung gebeten, dass die Clubstunden gefilmt und für diese Arbeit verwendet werden dürfen. Nach der Einwilligung durch die Schüler erhielten diese ein Einverständnisformular, welches auch die Eltern informierte und um Zustimmung bat.

Im Schuljahr 2012–2013 betreute ich zwei Sprachclubs, welche ich eigenständig plante und durchführte. Da der Clubunterricht keinen bestimmten Zielvorgaben folgen

⁷ Die Wörter (Club)teilnehmer und Schüler werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

musste, hatte ich freie Hand bei der Unterrichtsgestaltung. Beide Clubs fanden einmal in der Woche nach dem Schulunterricht statt und waren inhaltlich identisch. Eine Clubstunde entsprach einer Zeitstunde. Aus praktischen Gründen habe ich für die Untersuchung eine kleinere Gruppe gewählt, welche aus fünf Schülern⁸ bestand. Alle Schüler besuchten zu diesem Zeitpunkt die zweite Klasse, obwohl die Möglichkeit bestand, dass auch Drittklässler den Club besuchen. Da für diese Untersuchung die Geschlechterverteilung nicht relevant ist, wird diese außer Acht gelassen. Dadurch wird auch die Anonymität der Schüler geschützt.

Die Clubstunden behandelten größtenteils Begrüßungen und alltägliche Wörter sowie einfache Phrasen, wie den eigenen Namen, das Alter, die Farben, die Zahlen oder das Essen. Das Integrieren von Spielen und deutschsprachiger Musik war ebenfalls ein häufiger Bestandteil des Unterrichts. Aufgrund der späten Tageszeit waren die Schüler bereits zu Beginn der Clubstunde müde und unruhig. Dieser Umstand machte es nötig die Aktivitäten so zu planen, dass die Schüler die nötige Motivation zum Lernen aufbrachten. Die Intention des Sprachclubs, den Unterricht anders als den traditionellen Schulunterricht zu gestalten, rechtfertigte zudem die Nutzung spielerischer Situationen, um den Schülern die Sprache beizubringen. Da der Sprachclub als Clubaktivität am Nachmittag angeboten wurde und die Teilnehmer freiwillig daran teilnahmen, legte ich viel Wert darauf, den Club als interessante Lernumgebung zu gestalten, in welcher man jedes Mal mit Freude Zeit verbringt und Spaß haben kann.

Die Unterrichtssprache im Club war hauptsächlich Deutsch. Als sich die Gruppe zum ersten Mal traf, wurde die Idee des Clubs auf Finnisch erklärt und gemeinsam festgelegt, welche Regeln es im Club geben wird. Alle waren sich einig, dass die Lehrerin möglichst viel Deutsch verwendet, aber auch bestimmte Sachen auf Finnisch erklärt, sollte dies nötig sein. Die Teilnehmer haben sich von Anfang an positiv auf die Clubsprache eingestellt. Als Lehrerin habe ich versucht, Deutsch möglichst verständlich und vielseitig zu verwenden und die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens im Club zu beachten.

⁸ Als die Stadt entschieden hatte, wo Sprachclubs organisiert werden, meldeten sich 7 Schüler für diese Aktivität. Sie haben aber ihre Meldung schon vor dem Anfang des Clubs zurückgenommen und die Gruppe wurde kleiner.

In den meisten Situationen habe ich also versucht Deutsch zu sprechen und Finnisch nur in organisatorischen oder problematischen Situationen zu verwenden, so dass die Schüler möglichst viel Deutsch hörten und es auch verstanden. Die zweisprachige Umgebung war auch deswegen sinnvoll, damit die Schüler positive Erfahrungen mit der Sprache sammelten und nicht ihre Motivation verloren, wenn es zu schwierig mit der Sprache wurde (vgl. Kap 3.1). Da dieser Club eher zum Bereich Sprachduschen gehört, war es auch begründet, den Club als zweisprachige Unterrichtsform zu betrachten, in welcher Deutsch und Finnisch relativ frei verwendet werden. Die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens stammen aus dem Immersionsunterricht, in welchem meistens nur eine Sprache auf einmal eingebettet ist und die Lehrerin nur einsprachig spricht. Sie können aber auch in anderen Unterrichtssituationen verwendet werden (siehe Kap. 3.2), wie in diesem Fall in einem Sprachclub.

Der Club dauerte insgesamt zwölf Wochen, von denen ich für neun Wochen die Erlaubnis hatte, die Gruppe zu filmen und zu beobachten. Als Material dienen also insgesamt neun Clubstunden, die im Herbst 2012 gefilmt wurden. Nach Weihnachten wechselte die unterrichtete Sprache im Club. Im nächsten Kapitel wird sich genauer darauf konzentriert, welche Clubstunden als Material verwendet werden.

5.2 Clubstunden als Material

Das Material dieser Untersuchung besteht aus verschiedenen transkribierten Teilen der neun Clubstunden, welche im Herbst 2012 gefilmt wurden. Weil das Material so umfangreich ist und weil es im Rahmen dieser Untersuchung unmöglich wäre, alle neun verfilmten Clubstunden zu transkribieren und zu behandeln, habe ich versucht, aus diesen Clubstunden vielseitige Aktivitäten für die genauere Analyse auszuwählen. Es war wichtig, dass die ausgewählten Beispiele und Handlungen möglichst gut den gesamten Deutschclub repräsentieren. In Anhang 1 wird der Inhalt des gesamten Deutschclubs mit Hilfe der zentralen Themen und Aktivitäten vorgestellt. In den folgenden Unterkapiteln werden die ausgewählten Teile der Clubstunden genauer behandelt.

Zu Beginn der Clubstunden saßen die Schüler meistens schon im Unterrichtsraum und aßen eine Kleinigkeit. Die Schüler hatten in diesem Raum eigene Mappen, in denen

sie Arbeitsblätter und andere Materialien aufbewahrten. Wenn die Lehrerin⁹ den Raum betrat, dekorierten die Schüler ihre Mappen oder machten alte Aufgaben. Während des Deutschclubs hatten sie auch einen sog. Lernpass, für den sie jedes Mal einen Aufkleber bekamen und in dem sie festhielten, was ihnen im Club Spaß gemacht hat. Als Unterrichtsmaterial hat die Lehrerin vielseitige Materialien und Medien verwendet. In Anhang 3 werden einige der im Club verwendeten Materialien vorgestellt. Die selbstgemachten Bildkarten „Deutsch-Finnisch“ und „Farben“ dienen als Beispiel für viele Bildkarten, die als Kontextualisierungsmittel im Club verwendet wurden. Andere wichtige Bildkarten gab es unter anderem für die Themengebiete *singen, zuhören/hören, ich, du, aufstehen, sagen* und *Hallo/Tschüs sagen*. Es wurden auch viele Bilder von der Internetseite schulbilder.org genutzt, welche für pädagogische Zwecke verwendet werden können. Ein gutes Beispiel dafür ist ein Bild, in dem „Hallo“ und „Tschüs“ vermittelt werden. Auf dem Bild winkt eine Person und illustriert, wie man beim Hallo-Sagen winkt. Die Schüler haben auch später die Begrüßung Hallo mit Winken verbunden (vgl. Kap. 6).

In dieser Arbeit wird auch ein Arbeitsblatt vorgestellt, welches im Club verwendet wurde. Neben selbstgemachten Arbeitsblättern hat die Lehrerin unter anderem auch deutsche Kinderbücher, Spielkarten, CDs und Videos verwendet. Das Materialpaket vom Goetheinstitut, „Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule“ und vor allem die Handpuppe *Hans Hase* wurden aktiv genutzt, sowie auch andere tierische Fingerpuppen.

5.2.1 Mit den Hand- und Fingerpuppen spielen

Der erste transkribierte Teil behandelt eine kurze Aktivität, die ungefähr sechs Minuten am Anfang der vierten Clubstunde dauert. Diese Clubstunde war auch die erste, die gefilmt wurde. Daher ist es sinnvoll eine Aktivität aus dieser Clubstunde zu präsentieren. In den vorangegangenen drei Clubstunden hatten die Schüler bereits Zahlen und Farben gelernt. In dieser Stunde wurden gelernte Phrasen noch einmal wiederholt. Die Bildkarten *Finnisch-Deutsch* und *Farben* hängen an der Tafel. Die Lehrerin hat auch *wer bist du?*, *wie alt bist du?* und *meine Lieblingsfarbe ist...* an die Tafel geschrieben. Die Schüler sind schon eine Weile in der Klasse und haben Platz genommen.

⁹ Weiterhin werde ich mit dem Wort „Lehrerin“ auf die Situationen verweisen, wo es sich um meine Tätigkeit als Clubleiterin bzw. Lehrerin handelt.

Weil die Hand- und Fingerpuppen eine wichtige Rolle im Clubunterricht spielen, dient diese Aktivität als gutes Beispiel dafür, wie die Schüler mit Fingerpuppen Deutsch gelernt haben. Schon seit der ersten Stunde waren die zwei Handpuppen, Hans Hase und Franz Fuchs, den Schülern bekannt – sie konnten nur Deutsch. Die Lehrerin hatte das Ziel, mit Hilfe der Fingerpuppen die Schüler dazu zu ermutigen, Deutsch zu sprechen. Im transkribierten Teil der vierten Clubstunde bekommt jeder Schüler eine Fingerpuppe. Schon vor einer Woche haben sie mit Hilfe dieser Puppen ihre Namen und ihr Alter auf Deutsch gelernt und noch bevor die Lehrerin mit Austeilen fertig ist, fangen die ersten Schüler an, mit der Fingerpuppe auf Deutsch zu spielen. Solche Situationen gibt es auch öfter während des Deutschclubs.

5.2.2 Mit Zahlenkarten spielen

In der sechsten Clubstunde wurden die Zahlen von 13–20 gelernt. Der transkribierte Teil dieser Stunde demonstriert, wie die gelernten Zahlen (1–12) wiederholt werden. Auch die weiteren Zahlen bis 20 werden geübt. Der ausgewählte Teil findet in der Mitte der Stunde statt und dauert ungefähr 12 Minuten. Es werden Zahlenkarten verwendet, auf denen es Zahlen auch in der schriftlichen Form gibt. Vor dieser Aktivität wurden die Karten an die Schüler verteilt. Die Schüler hörten Zahlen auf Deutsch und konnten ihre Karten umdrehen, wenn sie ihre Zahlkarten gefunden hatten. Danach wurden die Zahlen noch einmal auf Deutsch wiederholt. Die Schüler zeigten, wo die Zahlen liegen. Zu Beginn des transkribierten Teils wiederholen die Schüler die Zahlen mit der Lehrerin. Die Spielidee wird verändert. Die Lehrerin sagt nun Zahlen auf Finnisch während die Schüler sie suchen und auf Deutsch sagen. Wer als erstes die korrekte Zahl auf Deutsch sagt, bekommt die Karte. Auch die Aussprache wird berücksichtigt. Nach dem Spiel bekommen sie ein Arbeitsblatt, in dem die Zahlen 13–20 eingeführt und geübt werden. Wenn sie mit dem Blatt fertig sind, dürfen sie sich aussuchen, ob sie andere Blätter machen oder ein Brettspiel spielen.

5.2.3 König der Kleidungsstücke

Im Club wurde das Spiel „Farbenkönig“ (fi. väräkuningas) als Lieblingsspiel der Schüler, als Farben in der dritten Clubstunde mit Hilfe dieses finnischen Kinderspiels geübt wurden. Die Schüler haben mehrmals gefragt, wann das Spiel wieder gespielt wird. Am Ende der siebten Clubstunde sagte die Lehrerin den Schülern, dass sie das

nächste Mal viele Kleidungsstücke brauchen, weil sie in einem Spiel gebraucht werden. Das originelle Spiel, in dem gefragt wird, „wer hat blau“, wurde modifiziert, so dass die Schüler nach keinen Farben fragten, sondern nach verschiedenen Kleidungsstücken. Am Ende der achten Clubstunde bittet die Lehrerin die Schüler, alle möglichen Kleidungsstücke anzuziehen. Nachdem diese Aktivität begonnen wird, spricht die Lehrerin ziemlich viel Finnisch. Diese Clubstunde demonstriert also auch die zweisprachige Lernumgebung des Deutschclubs. Zu Beginn dieses Spiels werden die in der vorangehenden Clubstunde gelernten Kleidungswörter wiederholt und an die Tafel geschrieben. Den Wörtern im Singular wird ein unbestimmter Artikel (einen, ein, eine) gegeben, so dass die Frage *wer hat* auch sprachlich sinnvoll ist. Während des Spiels wird auch auf die korrekte Aussprache dieser Artikel beachtet. Der transkribierte Teil umfasst etwa zehn Minuten der Clubstunde.

5.2.4 Essen und Trinken

Die neunte Clubstunde, wie auch die zehnte Clubstunde, dienen in dieser Arbeit als gute Beispiele dafür, wie eine typische Clubstunde verlief. Bevor die Stunde richtig anfang, saßen die Schüler in der Klasse, dekorierten ihre Mappen, machten alte Aufgaben und schrieben selbstständig deutsche Wörter ins Heft. An der Tafel stehen schon Wörter *Wer bist du?*, *Wie geht's?*, *super!*, *wunderbar!*, *Danke*, *Bitte*, *Wie schmeckt das?*, *lecker* und *gut* und einige Schüler wollen gleich wissen, was sie auf Finnisch heißen, um eine eigene Wortliste zu schreiben. Das transkribierte Teil umfasst ungefähr 20 Minuten, zwischendurch sind kleine Teile ausgelassen, sowie die restlichen 30 Minuten. Auch die ausgelassenen Teile sind kommentiert worden (siehe Anhang 2).

Als Vorbereitung nimmt die Lehrerin verschiedene Hand- und Fingerpuppen aus ihrer Tasche und jeder Schüler sucht sich eine Puppe aus. Die Stunde fängt richtig an. Die Lehrerin hält Bildkarten, die schon früher bekannt geworden sind, in der Hand. Die Lehrerin spricht einen Moment auf Finnisch und bittet um Aufmerksamkeit. Die Schüler spielen mit den Puppen und es dauert eine Weile, bis die Gruppe weitergehen kann.

Als erstes wird sich auf die Wörter an der Tafel konzentriert. Die Lehrerin deutet auf die Wörter und fragt, wie sie auf Deutsch gesagt werden. Die Lehrerin hat schon Ess- und Trinkbilder (wie Banane oder Milch) auf einen Nebentisch gelegt. Dazu gibt es

Spielkarten mit ähnlichen Bildern. Die Gruppe sammelt sich am Tisch und sieht die Bilder an. Die Lehrerin sagt ein deutsches Wort und die Schüler suchen die passende Karte. Es wird so lange gespielt, bis die Schüler die Wörter schon einigermaßen kennen. Danach wird die Frage *Was möchtest du haben?* (bzw. trinken oder essen) gelernt und mit den Bildkarten probiert, wie man etwas bestellen könnte.

Die Lehrerin bereitet einen Kiosk vor, in dem es Obst und Gemüse zu bestellen gibt. Es wird geübt, wie man höflich etwas zum Essen bestellen kann. In Anhang 3 werden die Materialien des Kioskspiels vorgestellt. Auch die Wörter an der Tafel werden genutzt. In der ersten Runde fragt die Lehrerin die Schüler, was sie haben möchten, aber danach dürfen die Schüler einander fragen. Nach dem Spiel dürfen sie ein Arbeitsblatt machen und gleichzeitig Obst und Gemüse bestellen, als die Lehrerin serviert und auf Deutsch spricht. Zum Schluss wird geplant, was die Schüler nächstes Mal fragen, wenn eine deutsche Gaststudentin zu Besuch ist.

5.2.5 Gaststudentin zu Besuch

Die Transkription der zehnten Clubstunde umfasst ungefähr 25 Minuten. In den ersten 15 Minuten wird mit den Fingerpuppen gespielt und sich mit der Studentin unterhalten. Die restliche Transkription demonstriert, wie die Schüler mit einem Arbeitsblatt arbeiten und zum Schluss Farbenkönig spielen. Bevor richtig angefangen wird, sitzen die Schüler im Kreis und sehen einen Liedtext vor sich an. Die Studentin steht neben den Schülern und beobachtet, wie sie auf Finnisch über das Lied „Hallo hallo“ plaudern. Zwei Schüler versuchen es auch zu singen, da sie es schon früher gelernt haben. Nach dem Singen werden die Namen der Fingerpuppen der Studentin bekannt, denn die Lehrerin stellt einfache und bekannte Fragen auf Deutsch und die Schüler stellen sich und ihre Handpuppen vor.

Die Schüler dürfen ihre Fragen stellen und die Gaststudentin beantwortet die Fragen und schreibt gleichzeitig Hilfwörter an die Tafel. Sie interessieren sich für ihr Alter, ihr Lieblingstier, ihre Heimstadt und ihre Lieblingsfarbe. Nachdem jeder Schüler eine Frage auf Deutsch gestellt hat, dürfen die Schüler noch auf Finnisch fragen. Die Studentin hat schon eine Weile in Finnland gelebt und kann dem Gespräch einigermaßen folgen.

Es werden Möbelwörter mit Bildern gelernt. Die Lehrerin fragt, ob es bestimmte Möbel im Raum gibt. Die Schüler antworten mit ja oder nein. Danach liest die

Studentin die Wörter noch einmal vor und die Schüler dürfen sie wiederholen. Als nächstes suchen die Schüler bestimmte Möbel im Raum und bekommen Punkte, wenn sie die Möbel anfassen.

Die Schüler bekommen ein Arbeitsblatt über die Möbel (Anhang 3). Dort sollen sie ihr eigenes Zimmer malen. Die Schüler arbeiten selbstständig, aber diskutieren gleichzeitig über ihr eigenes Zimmer und über deutsche Wörter. Sowohl die Lehrerin als auch die Studentin helfen den Schülern, das Blatt aufzuarbeiten. Zum Schluss wird das Lieblingsspiel der Clubteilnehmer gespielt: Farbenkönig.

5.2.6 Körperteile

In der elften Clubstunde wurden Körperteile gelernt. Die ersten fünf Minuten der Stunde demonstrieren, wie die Hand- und Fingerpuppen den Schülern helfen, auf Deutsch zu sprechen. Die Schüler dürfen mit den Puppen und der Kamera auf Deutsch sprechen. Die Lehrerin zeigt, was die Idee ist und die Schüler kommen einzeln vor die Kamera. Später in der Stunde sieht sich die Gruppe ein Video an und lernt das „Kopf und Schulter“-Lied mit Bewegung. Dieser Teil der Transkription umfasst etwa sieben Minuten der Stunde. Sie hören und singen das Lied mehrmals und füllen dabei ein Arbeitsblatt aus, indem sie den Liedtext und Körperteile mit Pfeilen verbinden sollen. Sie dürfen das Video nochmals gucken und es als Hilfsmittel verwenden.

5.2.7 Interview

Der Deutschclub traf sich kurz vor Weihnachten 2012 zum letzten Mal. Ab Januar wurde eine andere Sprache gelernt. Sowohl die Schüler als auch die Lehrerin hatten vor, einander zu überraschen. Am Anfang der Stunde bekam die Lehrerin ein Weihnachtsgeschenk von den Schülern. Sie sangen auch ein Weihnachtslied auf Finnisch. Die Lehrerin brachte Kekse und Saft mit und schenkte den Schülern Weihnachtssocken mit Kleinigkeiten. Während der Stunde hörte die Gruppe deutsche Weihnachtslieder und diskutierte über den ganzen Deutschclub. Sie bekamen auch ein kleines Heftchen mit weihnachtlichen Aufgaben. Für die Transkription wurde nur dieser Diskussionsteil ausgewählt, in dem auf Finnisch Fragen gestellt werden und gleichzeitig Schokolade und Kekse gegessen werden. Der Diskussionsteil wird hier „Interview“ genannt, aber es handelt sich um eine Situation, wo die Schüler und die

Lehrerin ziemlich frei über alles Mögliche, was mit dem Club zu tun hat, diskutieren und gleichzeitig den Club als Ganzheit evaluieren.

5.3 Untersuchungsmethoden

Das Untersuchungsmaterial dieser Arbeit wurde mit Hilfe der deduktiven Inhaltsanalyse untersucht. Um das Material verwenden zu können, sind die Clubstunden mehrmals durchgeschaut und transkribiert worden, um ein besseres Bild über die Handlungen zu bekommen. Das Transkribieren von den ausgewählten Teilen der Clubstunden war auch deswegen nötig, um ein objektiveres Bild über die Clubstunden zu schaffen. In dieser Untersuchung wird auch meiner Tätigkeit als Clubleiterin untersucht, weshalb die Untersuchungskonstellation und die Analyse nicht völlig objektiv betrachtet werden kann. Beim Analysieren der Clubstunden habe ich mich jedoch von meiner Lehrerrolle distanziert und versucht, das Material möglichst sachlich zu untersuchen.

Das Material wird mit Hilfe des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) repräsentiert. Die Gesprächsanalyse interessiert sich für „echte“ Interaktion, die es auch ohne Untersuchung gegeben hätte (Seppänen 1998, 18). So ist es auch der Fall im Deutschclub dieser Untersuchung. Im Club dreht es sich sowohl um den Unterricht, als auch um die Interaktion zwischen den Teilnehmern und der Lehrerin. Laut Slotte-Lüttge (2005, 83) sind Forscher gezwungen, sowohl die Gespräche und Handlungen als auch die Weise, wie die Menschen es machen, widerzuspiegeln, um die Komplexität der menschlichen Interaktion analysieren zu können. Das GAT wurde genutzt, um ein bestmögliches Gesamtbild der Clubstunden dieser Arbeit präsentieren zu können. In dieser Untersuchung ist das Ziel die in Kapitel 1 vorgestellten Forschungsfragen zu beantworten und das GAT nur als Darstellungshilfe des Materials zu verwenden. Deswegen wird selbst die Gesprächsanalyse nicht weiter erklärt (siehe z.B. Tainio et al. 1998; Deppermann 2001).

Der methodische Ausgangspunkt beim Transkribieren ist, dass alle Einheiten der Video- oder Tonaufnahmen bedeutend sein können. Deswegen werden auch nonverbale Aktionen und menschliche Töne in der Transkription für wichtig gehalten. Artikulatorische Unterschiede der Sprache werden meistens mit normalen Buchstaben der Sprache demonstriert. Weil alle Untersuchungen ihre eigenen Ziele und

Bedürfnisse haben, variieren die Aufzeichnungen je nach unterschiedlichen Forschungszweigen. Die ursprüngliche Aufzeichnungsweise von Gail Jefferson ist mehrmals je nach Bedürfnissen angepasst worden. (Vgl. Seppänen 1998, 20–21.)

Beim Transkribieren wird entschieden, welche Transkriptionsform sich am besten für die Untersuchung eignet. Es kann zwischen Minimal-, Basis- und Feintranskript gewählt werden. In allen Formen wird das Transkript in Segmente untergliedert. Der Text entspricht dem zeitlichen Ablauf der Handlungen und wird von links nach rechts und von oben nach unten gelesen. Es werden unter anderem Pausen, Überlappungen, nonverbale Aktionen, Lachen und unverständliche Segmente notiert. (Selting et al. 2009, 358–259, 369, 377.) Die nächste Tabelle stellt die Transkriptionsmarkierungen, dieser Arbeit (Anhang 2) genauer vor:

?	steigende Intonation
(2.0)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
↑	nächstfolgendes Wort wird höher ausgesprochen
↓	nächstfolgendes Wort wird tiefer ausgesprochen
[Beginn einer Überlappung
]	Ende einer Überlappung
(())	in Doppelklammern: nonverbale Aktion und Erklärungen
=	direkt angeschlossener neuer Turn
ja::	Dehnungen von Lauten je nach Dauer durch Doppelpunkten [:] [::]
(-)	unklares Wort
(--)	ausgelassener Teil
<u>nein</u>	betont
klasse	laut
°super°	leise
supeRR	besonders deutlich (/akzentuiert) ausgesprochen
@super@	lachend gesprochen
£hallo£	lächelnd gesprochen
klasse	(Fettdruck) stark ausgesprochener Klusil
Schü-	Abbruch eines Wortes

Abbildung 5: Transkriptionsmarkierungen (Vgl. Seppänen (1998, 22–23); Selting et al. (2009, 391–393); Internetseite von Transkriptionsspezialist).

Die Transkriptionskonventionen dieser Arbeit folgen den Konventionen von Seppänen (1998), Selting et al. (2009) und der Internetseite von Transkriptionsspezialist. Sie sind teilweise modifiziert worden. Weil es sich um zweisprachigen Unterricht handelt, wurden die Rechtschreibregeln beider Sprachen beachtet. Die Sprache wurde möglichst realistisch wiedergegeben. Das heißt, dass sowohl die finnischen Dialektwörter als auch die deutschen Wörter, die falsch ausgesprochen wurden, mit verschiedenen Markierungen notiert wurden. Die finnischen Äußerungen wurden nicht glossiert, wenn sie aber in der Analyse verwendet werden, werden sie übersetzt oder kommentiert. Pausen wurden in Sekunden notiert, so dass sie auf- oder abgerundet wurden. Um eine sehr kurze Pause zu notieren, wurde eine halbe Sekunde (0.5) notiert. Die Intonation wurde nur dann gegeben, wenn sie besonders steigend war. Unklare Worte sind ausgelassen und mit (–) notiert worden. Weil nur bestimmte Teile für die genauere Betrachtung gewählt wurden, sind ausgelassene Teile mit (– –) und Doppelklammern (()) erklärt wurden, so dass das Gesamtbild der Clubstunde jedoch bleibt. Um die Stimmung wiederzugeben, wurden auch viele nonverbale Aktionen notiert, wie auch das Lächeln und das Lachen.

Die Aussprache der deutschen Wörter ist berücksichtigt worden, wenn es deutlich zu hören war. Dies ist besonders für das Analysieren der Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens bedeutend. Früher wurde erwähnt, dass das GAT als Darstellungshilfe dient und die weiteren gesprächsanalytischen Vorgehensweisen außer Acht gelassen werden. Um die Realisierung der Prinzipien und der Clubpädagogik in den Clubstunden analysieren zu können, wurden die Transkriptionen gründlich untersucht. Als Analysemethode wurde das Prinzip der deduktiven Inhaltsanalyse verwendet, in der die Kategorisierung der Phänomene auf einer Theorie oder einem Begriffssystem basiert (Tuomi und Sarajärvi 2013, 113). In diesem Fall wurde überprüft, ob und wie weit die in Kapitel 3.2 vorgestellten fünf Prinzipien im Deutschclub realisiert werden. Dazu wurde der clubpädagogische Charakter mit Hilfe des Kapitels 4.1 beurteilt. Dabei war zu analysieren, ob die Lernumgebung im Club nichtformal ist und wie die Ziele der Clubaktivitäten verwirklicht wurden. Besonders das in Kapitel 5.2.7 beschriebene Interview soll dabei eine wichtige Rolle spielen.

Die deduktive Inhaltsanalyse beginnt mit dem Definieren der Kategorien (Tuomi & Sarajärvi 2013, 113). Es wird ein Ablaufmodell festgelegt, das dem Material und der Fragestellung angepasst wird (vgl. Ramsenthaler 2013, 28). Die Forschungsfragen helfen dabei, das Begriffssystem zu bestimmen. Mit Hilfe des Theorieteils dieser Arbeit wurde bestimmt, nach welchen Kriterien die Textabschnitte der Transkriptionen kategorisiert werden. Es wurden sechs Hauptkategorien verwendet, die in folgender Tabelle vorgestellt werden:

Hauptkategorie	Oberkategorien				
1. Kontextualisierung	Nonverbale Kommunikation	Medien	Sprachliche Verweisungen	Muttersprache	
2. Gerüste	Inhaltliche Gerüste	Organisatorische Gerüste		Sprachliche Gerüste	
3. Aushandeln von Bedeutung	Verständlicher erklärt	Muttersprache als Hilfsmittel		andere Strategien	
4. Reichhaltige und abwechslungsreiche Sprache	Strukturell nicht vereinfacht	Paraphrasieren		andere Strategien	
5. Multisensorisches Lernen	Auditives Lernen	Visuelles Lernen	Kinästhetisches Lernen	Lernen mit allen Sinnen	
6. Clubpädagogik	Soziales Lernen	Entwickelt Kenntnisse	Freude und Motivation	Aktivierend	Nichtformales Lernen

Abbildung 6: Haupt- und Oberkategorien der Analyse.

Unterschiedliche Kategorien helfen bei der Reduktion des Materials. Neben den Haupt- und Oberkategorien werden auch Unterkategorien gebildet. In dieser Arbeit folgen die Oberkategorien (und zum Teil auch die Unterkategorien) den im Theorieteil beschriebenen Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens und der Clubpädagogik. Es wurden Ankerbeispiele aus dem Material ausgesucht, also konkrete Textstellen, die prototypisch die Kategorien beschreiben. Als kleinster Materialbestandteil wurde ein Wort bestimmt, aber auch längere Abschnitte können die analysierte Einheit ausmachen. Textstellen wurden paraphrasiert und in Kategorien zusammengefasst. (Ramsenthaler 2013, 30–31.)

Hauptkategorie	Ankerbeispiele	Reduzierte Äußerungen	Oberkategorie	Unterkategorie
Kontextualisierung	(447) was ist das (1.0) ((deutet mit dem Finger))	Deutungen mit dem Finger	Nonverbale Kommunikation	Körpersprache
Clubpädagogik	(424) S1: °mä tiesin sen mut-° ((flüstert))	Reflektiert den Lernprozess	Entwickelt Kenntnisse	Eigenes Können reflektieren

Abbildung 7: Paraphrasierung und Kategorisierung von Textstellen.

In der Abbildung 7 wird illustriert, wie die Ankerbeispiele dabei helfen, Textstellen zu reduzieren und zu kategorisieren. Die Beispiele stammen aus dem Material dieser Arbeit. Mit Hilfe der sechs Oberkategorien wurden Textstellen ausgesucht, die diesen Kategorien untergeordnet wurden. Das Material wurde Zeile für Zeile bearbeitet. Die Textstellen wurden reduziert und den Kategorien zugeordnet. Mit Hilfe der entwickelten Unterkategorien werden vor allem die ersten zwei Forschungsfragen dieser Arbeit beantwortet. (Siehe dazu Ramsenthaler 2013, 30.) Die in Kapitel 4 dargestellte Abbildung 3 *Dimensionen des Lernens* und die Abbildung 4 *Clubpädagogik* werden ebenfalls bei der Analyse genutzt. Mit Hilfe der Inhaltsanalyse und der Hintergrundinformation des Theorieteils wird auch bewertet, in wie weit der Deutschclub als nichtformale oder formale Lernumgebung gesehen werden kann.

6 Die Pädagogik des Deutschclubs

In dieser Arbeit dienen die in Kapitel 5.2 vorgestellten Clubstunden als Untersuchungsmaterial. Die Transkriptionen sind mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse und ihrer Kategorisierungen bearbeitet worden. In den folgenden Unterkapiteln wird sich auf die Realisierung der verschiedenen Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens und der Clubpädagogik konzentriert. Danach folgt noch ein Diskussionsteil, in dem das Deutschlernen und die Clubpädagogik genauer bewertet werden. Es werden auch Ratschläge bezüglich meiner Tätigkeit als Clubleiterin gegeben, wie die Clubpädagogik und das Deutschlernen im Clubunterricht zu verbinden sind.

6.1 Realisierung der Prinzipien

Die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens werden in dieser Arbeit in fünf Punkte kategorisiert (siehe Kap. 3.2). Im Theorieteil wurden einige Beispiele gegeben, wie sich die Prinzipien im Unterricht realisiert werden können. Ein Ziel dieser Arbeit ist, herauszufinden, in welchen Situationen und wie die Prinzipien im Deutschclub der Untersuchung umgesetzt werden. In den folgenden Abschnitten wird unter anderem an Beispielen erläutert, wie die Lerninhalte veranschaulicht werden und welche Strategien verwendet werden, um das Verständnis der Schüler zu sichern. Es gilt also herauszufinden, wie die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens im Clubunterricht integriert worden sind. Die eingeklammerten Nummern in den Beispielen verweisen auf die jeweilige Zeilennummer im Anhang 2. Finnischsprachige Stellen sind in eckigen Klammern auf Deutsch übersetzt. Andere Markierungen, wie auch die Abkürzungen S1–S5 (einzelne Schüler) und L (Lehrerin) wurden aus der Transkription genommen. Wenn im Text auf einzelne Schüler verwiesen wird, wird die maskuline Form des Substantivs (*der Schüler*) verwendet, auch wenn es sich um eine Schülerin handeln kann. Genauso kann sich das Pronomen *er* auf beide Geschlechter beziehen. Auf die Weise wird die Anonymität der einzelnen Schüler geschützt.

6.1.1 Kontextualisierung

Die Lerninhalte können mit Hilfe der nonverbalen Kommunikation, verschiedenen Medien, sprachlichen Verweisungen und der Muttersprache veranschaulicht werden. In den analysierten Clubstunden wird vor allem die **Körpersprache** häufig als Kontextualisierungsmittel verwendet. In diesen Situationen können die Schüler die Handlungen auch ohne Wörter verstehen. Wenn die Schüler *zuhören* sollten, deutet die Lehrerin gleichzeitig auf ihr Ohr (22; 388; 571). Wenn die Schüler *nicht rufen* sollten, hält die Lehrerin den Finger vor dem Mund (491). Wenn *König der Kleidungsstücke* gespielt wird, demonstriert die Lehrerin, was *ein Schritt* bedeutet (318–319). Die Lehrerin demonstriert auch ihr eigenes Tun, wenn sie *alle stehen auf* sagt (393–394). Es wird mit der Hand gezeigt, dass jetzt gesagt wurde, dass man aufstehen muss. Diese Weise die Hand zu verwenden ist sehr ähnlich der Weise, das Aufstehen in der Kirche zu demonstrieren. Die Schüler wissen, dass die Wendung mit dieser bestimmten Handlung zusammenhängt.

Oft wird auch auf bestimmte Gegenstände gedeutet, seien es Text- oder Bildkarten, Kleidungsstücke, Wörter an der Tafel, Mandarinenstücke oder Safttüten auf dem Tisch. Wenn die Schüler die Bedeutung des Wortes *Schuhe* nicht gleich verstehen, wird das konkrete Kleidungsstück gezeigt (298–300). Das folgende Beispiel zeigt, wie die Körpersprache als Teil der Interaktion eingesetzt wird:

(653) S2: welche Farbe

(654) L: rot grün lila oder gelb

(655) S1: grün

(656) L: kein grün mehr ((deutet auf die Safttüten, die noch nicht gewählt worden sind))

(657) S1: mä voin ottaa (2.0) gelb

[ich kann gelb nehmen]

Diese **Deutungen** sind nicht so klare Hinweise, wie die obengenannten Beispiele, in denen die Bedeutung des Wortes mit Körpersprache eins zu eins wie im Stummfilm demonstriert wird. Der Schüler sagt, er möchte eine grüne Safttüte, merkt aber nicht, dass die Tüte schon weg ist. Die Lehrerin antwortet, dass es *kein grün mehr* gibt und deutet auf die Safttüten auf dem Tisch. Wenn ein Schüler die Bedeutung der Frage *wie geht's* nicht versteht und auf Finnisch fragt, was er antworten sollte, wird die Frage wiederholt und auf die Tafelwörter gedeutet. Dem Schüler wird Zeit gegeben,

es selbst herauszufinden (406–408). Wenn die Schüler auf Finnisch über Mandarinenstücke diskutieren, weil ein Schüler sie mit Apfelsinenstücken verwechselt hat, kommentiert die Lehrerin: *Mandarine ist da, nimm ein Stück* und zeigt die Richtung mit ihrem Finger an (616–618). Die Finger werden auch dazu verwendet, bestimmte Wörter, wie *klein/kleiner-* (48; 493) oder *wo ist das* (519), zu erklären. Die Lehrerin zeichnet einen Kreis in die Luft, um das Wort *wo* begreiflich zu machen. Die Schüler verwenden ihr **situatives Verständnis** und verstehen, worum es geht. Nicht alles muss verstanden werden. Obwohl die Schüler das Wort *fragen* im nächsten Beispiel nicht verstehen würden, könnten sie das Gesagte mit Hilfe anderer Elementen der Interaktion entdecken und begreifen, dass sie etwas tun sollten:

(425) L: aa- S3 (3.0) frag S2 ((ze[igt an die Tafel]))

(426) S2: [kysy multa (1.0) wie geht's]

(427) S3: wie geht's ?

In der vierten Clubstunde setzt sich die Lehrerin auf den Boden und erklärt, dass die Schüler jetzt vor der Kamera mit den Fingerpuppen etwas auf Deutsch sagen können (1062). Ihr eigenes Beispiel kontextualisiert die Idee den Schülern. In vielen Situationen können die Schüler den Kontext interpretieren und richtig handeln. Wenn der Lernpass erwähnt und gezeigt wird (970), verknüpfen sie die Bedeutung mit den früheren Situationen mit Lernpässen. Wenn die Lehrerin Hand- und Fingerpuppen hervornimmt und erklärt, dass sie *Hans nimmt*, verstehen die Schüler, dass sie auch Puppen bekommen werden (5–7).

Die im Club verwendeten **Bild- und Textkarten** und andere **deutschsprachige Materialien** funktionieren auch als Kontextualisierungsmittel. Bei Textkarten (siehe Anhang 3) helfen **Visualisierungen**, die Bedeutung zu verstehen. Das Wort **Farbe** ist mit verschiedenen Farben geschrieben worden. Es gibt einen Hinweis darauf, was die Bedeutung des Wortes sein könnte. In Klammern sind auch die möglichen vier Farben der Safttüten vorhanden. Auf der Menükarte sind die Produkte des Kiosks mit verschiedenen **Farben** visualisiert, so dass zum Beispiel das Wort *Banane* gelb ist. Im obengenannten Beispiel (388) sagt die Lehrerin *bitte zuhören* und verwendet gleichzeitig Körpersprache. Sie zeigt auch die Bildkarte, in der ein Ohr hervorgehoben ist, um das Zuhören zu illustrieren. Auf der Bildkarte *Finnisch-Deutsch* können die Schüler die Flaggen mit den zwei Sprachen verknüpfen. Am Anfang der neunten Clubstunde hält die Lehrerin die Karte in ihrer Hand, verwendet

sie aber nicht (397–398). Die Schüler können jedoch sehen, welche Karte sie in der Hand hat und möglicherweise das Gesagte mit der Karte verbinden. Die Bildkarten können also auch beiseitegelegt und erst bei Bedarf verwendet werden, wie die Bildkarte *Farben*, die an der Tafel hängt und auch von Schülern verwendet wird (32). Die Bildkarte *Finnisch-Deutsch* wird auch dazu verwendet, Deutsch und Deutschland zu kontextualisieren (768–769). Im folgenden Beispiel wird die Bildkarte verwendet, um den Schülern dabei zu helfen, die Bedeutung die Wendung *wer bist du* zu entdecken:

- (413) L: =okay (1.0) hmm (2.0) S1 wer bist du ?
 (414) S1: (3.0) ((wirft einen Blick auf andere Schüler))
 (415) S2: mm (1.0) sano joku °noista° ↓vastauksista
 [sag eine von den Antworten]
 (416) L: wer bist du. Was ist das auf ↑Finnisch? (2.0) ((zeigt die finnische
 (417) Flagge)) wer bist du ?
 (418) S1: olik se: (0.5) numerot ? ((guckt fragend))
 [war es die Zahlen]
 (419) L: ne::in
 (420) S1: no sit se oli nimi
 [na dann war es der Name]

Dieses Beispiel zeigt auch, wie die Kontextualisierungen oft mit anderen Mitteln eng verbunden sind. Oft werden solche Wörter und Wendungen, die mit Körpersprache oder Bildkarten veranschaulicht werden, auch sprachlich kontextualisiert. Sie werden unter anderem betont. Wenn die Lehrerin das Wort *nicht* sagt (499), betont sie das Wort und schüttelt gleichzeitig ihren Kopf. Das Wort *lecker* wird mit **Gesten** vorgespielt (455) und das Verb *trinken* mit Hilfe der **Pantomime** erklärt (526; 581–582). Auch **sprachliche Verweisungen** sind typisch, wenn auf Gegenstände verwiesen wird:

- (623) S3: was möchten
 (624) S2: möchtest
 (625) L: du kannst hier gucken ((zeigt den Zettel, wo die Sätze
 aufgeschrieben sind))
 (626) S3: was möchtest du (0.5) habben?

Außer *hier* (siehe auch 568) werden auch *dann* oder *und dann* (400; 489; 507; 636; 647; 1074), *da* (37; 54; 978), *ich* (108), *du* (108; 1068), *guckt mal* (22, 764; 882) und *das* (744) oft als sprachliche Hinweise verwendet. An einigen Stellen können sie auch als sprachliche Gerüste kategorisiert werden (siehe Kap. 6.1.2). Das obenstehende Beispiel (625) zeigt auch, wie die aufgeschriebenen Sätze als Kontextualisierungshilfe funktionieren. Früher wurde erwähnt, dass es an der Tafel bestimmte Wörter und Phrasen gibt. Die Textkarten und Tafelwörter können während der ganzen Clubstunde als Hilfsmittel verwendet werden, wie in der folgenden Situation:

- (689) S2: was möchtest du haben
 (690) S4: ich möchte (0.5) Saft essen
 (691) L: syödä juoda ((zeigt die Karte auf dem Tisch))
 [essen trinken]
 (692) S4: trin-ken

Der Schüler versucht aus der Erinnerung eine Frage zu stellen, aber beendet seinen Satz nicht. Die sprachliche Verweisung *hier* und das Zeigen eines Zettels helfen ihm, die Frage zu stellen. Die Deutungen auf die **Tafelwörter** (32) und das Schreiben neuer und zentraler Wörter an die Tafel (321) veranschaulichen die Lernsituation. Wenn den Schülern eine deutsche Stadt unbekannt ist, wird mit einer Zeichnung illustriert, wo die Stadt liegt (882–887). Wenn neue Möbelwörter oder Essenswörter gelernt werden, werden die einzelnen **Bilder** (474–487; 768) oder **Spielkarten** (900–902) mit der Aussprache des Wortes verknüpft.

Im obengenannten Beispiel (689–692) wird auch die **Muttersprache** als Kontextualisierungsmittel verwendet. Mit der Textkarte *Ich möchte Banane essen. Ich möchte Saft trinken.* wird gezeigt, welcher von den beiden Sätzen mit dem Trinken verwendet wird. Im folgenden Beispiel hilft die Muttersprache den Schülern dabei, die Bedeutung *Wie schmeckt das?* zu verstehen:

- (450) S2: onks (1.0) gu:t hyvältä vai hyvää
 [ist gut „gut im Ablativ“ oder „gut im Partitiv“]
 (451) S4: [hyvää
 [„gut im Partitiv“]
 (452) L: [molemmat (0.5) molemmat]
 [beides]

(453) S4: ((spielt mit der Handpuppe und versucht, dass die anderen das auch merken))

(454) L: °S4° (1.0) mitä vois tarkottaa wie schmeckt das (1.0) jos vastaa voi

(455) (1.0) g[ut (0.5) lecker ? ((versucht das Wort „lecker“ mit Gesten vorzuspielen))

[was könnte wie schmeckt das bedeuten wenn man gut lecker antworten kann]

Die Lehrerin fragt die Schüler also **zweisprachig** den Schülern, ob sie die Bedeutung dadurch entdecken, dass ihnen erzählt wird, dass die Frage mit gut und lecker beantwortet wird. Auch die Zeile 452 zeigt, wie es in Situationen, wo sich die Schüler der Bedeutung der Wörter unsicher sind, die Erklärung kurz auf Finnisch gesagt wird. Hier sieht es auch so aus, dass die Schüler das Fremdsprachenlernen mit Hilfe ihrer Kenntnisse in der Muttersprache reflektieren.

Auch der **Kontext** kann als Kontextualisierungsmittel gesehen werden. In der analysierten Clubstunde wird ein Kioskspiel gespielt, in dem die Schüler Obst und Gemüse in einer **authentischen Verwendungssituation** auf Deutsch bestellen. Die Schüler reflektieren die Verwendungssituation und sagen, dass es Spaß macht, es „mit keinen Spielzeugen“ zu lernen (578, 580). Damit wird die Situation auch interessanter. Die Schüler leben sich in die Situation ein:

(638) S2: Was möchtest du habben?

(639) S4: ich möchte (0.5) Banane essen

(640) S3: tää on vähän niinku välipal^{ahetki}

[das ist etwa wie eine Zwischenmahlzeit]

(641) S2: bitte

(642) S4: danke

(643) S2: danke (0.5) danke (1.0) tschü:::s ((winkt zum Abschied))

In diesem Beispiel kommentiert S3 laut, dass die Situation wie eine Zwischenmahlzeit ist, obwohl die zwei anderen Schüler momentan im Kiosk ein Gespräch führen. Das stört die Schüler aber nicht und sie spielen weiter. Zeile 643 zeigt, wie S2 sich sogar verabschieden will, obwohl bisher nur vorgegeben wurde, bitte und danke zu sagen. Am Ende des Spiels empfinden die Schüler die Situation sogar so echt, dass S4 meint, dass man nicht antworten kann, wie gut oder lecker der Saft ist, weil man noch nicht weiß, wie es in der Wirklichkeit schmeckt:

- (693) S2: (2.0) wie schmecht das
- (694) S4: ↑danke
- (695) S2: höm (1.0) gut tai le:cker
[oder]
- (696) S3: miltä maistuu ?
[wie schmeckt's]
- (697) S4: en mä vielä oo ees @maistanu tätä@.
[ich habe den noch nicht mal probiert]
- (698) S3: @no ↑silti@
[na trotzdem]
- (699) S4: @gut@

Auch das Deutschsprechen mit der Gaststudentin ist eine authentische Verwendungssituation, in der Deutsch als Mittel der Interaktion verwendet wird. Die Studentin spricht nur Deutsch und ermöglicht der Gruppe so, sich natürlich vorzustellen (siehe 771–779). Andere Situationen, in denen der Kontext eine wichtige Rolle im Club spielt, sind unter anderem bekannte **Spiele**, wie *Farbenkönig* (985–1037) oder *König der Kleidungsstücke* (332–381), **Kinderlieder**, wie *Kopf und Schulter* (1105–1107) und die Verwendung von **Hand- und Fingerpuppen**. Mit Hilfe der Fingerpuppen können die Schüler die Rolle einer Figur spielen:

- (1231) S3: se on niinku helpompaa kun sanoo niinku sillai niinku ukkelina et
[das ist etwas leichter wenn man so als Figur sagt dass]
- (1232) siinä ei niinku ajattele sitä että sää sanot sen (1.0) koska mua rupee
da denkt man etwa nicht dass du sagst das denn ich fühle mich
- (1233) ujustuttamaan se kun mää sanon sen
schüchtern wenn ich das sage]
- (1234) L: siinä voi niinku ajatella että näyttelee
[da kann man etwa denken dass man schauspielert]
- (1235) S4: ettei niinku ite näy
[so dass man unsichtbar ist]

Den Schülern fällt es leichter Deutsch zu sprechen, wenn die Sprache im Spiel verwendet wird. Sie beginnen sogar selbstständig kurze Gespräche auf Deutsch zu führen oder ansonsten mit den Puppen zu spielen, wenn sie die Puppen bekommen. Zum Beispiel in der vierten Clubstunde begrüßen sie sich und stellen sich kurz vor

(14–19). Die Lehrerin dagegen verwendet die Handpuppe, um den Schülern einfache Fragen zu stellen und die Frage mit dem Spiel zu kontextualisieren (27; 406).

6.1.2 Gerüste

Das Sprachenlernen kann mit Hilfe der sprachlichen, inhaltlichen und organisatorischen Gerüste unterstützt werden (siehe Kap. 3.2). Zum Teil überschneiden sie sich mit anderen Kategorien und können gleichzeitig mehreren Unterkategorien zugeordnet werden. Im Deutschclub werden vor allem **Hand- und Fingerpuppen** als organisatorische Gerüste (382) verwendet. Sie routinisieren die Anwendung von bekannten Phrasen und deutschen Wörtern und die Idee, dass die Puppen nur Deutsch sprechen. **Bildkarten** können sowohl in organisatorische als auch in inhaltliche Gerüste eingeteilt werden. Organisatorisch werden die Bildkarten zum Beispiel dann verwendet, wenn die Karte als **routiniertes Symbol** verwendet wird, um den Schülern eine Aktivität zu signalisieren. Im folgenden Beispiel (896) wird die Bildkarte als organisatorisches Gerüst verwendet. Auf der Karte steht sowohl das Wort *sagen/sprechen* als auch ein Bild, in dem eine Person und ihre Sprechblase das Verb illustrieren. Die Schüler erkennen die Aktivität auf dem Bild:

- (895) L: wir geben (0.5) alle Karten zu G (4.0) G sagt alle Wörter und-
 (896) ((L nimmt die Bildkarte „sagen“ in die Hand und zeigt sie den Schülern))
 (897) S2: eli G sanoo saksaks jotain ja me arvaillaan
 [also G sagt etwas auf Deutsch und wir raten]
 (898) L: also G sagt alle Wörter (1.0) und ihr sagt sie auch (3.0) G sanoo siis
 (899) sanoja ja te toistatte
 [G sagt also Wörter und ihr wiederholt sie]

Im Deutschclub werden die Bildkarten oft auch dazu verwendet, ein Wort zu erklären. Im früher erwähnten Beispiel (416–417) verwendet die Lehrerin die Karte *Finnisch-Deutsch* als Hilfsmittel, um die Bedeutung *wer bist du* aufzuzeigen. Die Karte wird verwendet, um das Vorwissen der Schüler in Erinnerung zu rufen. In solchen Situationen wird die Anwendung der Bildkarten als inhaltliches Gerüst kategorisiert.

Die Bildkarten und ihre Verben werden auch als sprachliche Gerüste verwendet. Weil sie mit gleichen Formulierungen wie in den Bildkarten geäußert werden, können sie auch als inhaltliche Gerüste funktionieren. Die Wörter *zuhören* (20), *aufstehen* (1056)

und *sagen* (1089) sind gute Beispiele dafür. Sie sind aber auch sprachliche Gerüste, **wiederholende Formulierungen**, die den Schülern helfen, das Gesagte zu verstehen. In Kapitel 6.1.1 wurde darauf hingewiesen, dass die sprachlichen Gerüste den sprachlichen Verweisungen ähneln. In dieser Arbeit werden die sprachlichen Gerüste und Verweisungen so kategorisiert, dass die Verweisungen gleichzeitig auch als Gerüste (bzw. als Teil eines Gerüsts) funktionieren können, aber die Gerüste jedoch nicht als Verweisungen. Zu den sprachlichen Verweisungen gehören die sog. Kleinwörter, wie *dann* oder *da*. Gerüste hingegen sind eher längere Formulierungen, die sich während des Clubs wiederholt werden. Beide helfen dabei, die Konzentration der Schüler auf das Gesagte zu lenken.

Die Gerüste sollten mit der Zeit komplexer werden. Im Deutschclub verwirklicht sich diese Empfehlung gut. Die **Verben** *zuhören*, *aufstehen* und *sagen* werden mit Hilfe der Bildkarten gelernt. Sie kommen oft vor, wenn die Lehrerin auf Deutsch spricht. Manchmal werden sie gleichzeitig mit Bildkarten kontextualisiert, manchmal nur sprachlich erwähnt. Es geht nicht nur um diese bekannten einfachen Wörter, sondern auch um **erweiterte Formulierungen**. Abbildung 8 stellt einige Verben dar, die im Club als sprachliche Gerüste verwendet und erweitert wurden:

Sprachliche Gerüste	Erweiterte Formulierungen
zuhören	hör zu (557; 571), hört zu (1060)
aufstehen	alle stehen auf (393; 1056), wir können alle aufstehen (906)
sagen	ich sage (108; 468), wie sagst du das (743), was sagst du (601; 628; 980), dann sagst du (615), alle sagen (441; 557; 1089)
möchte	ich möchte Banane (747), wer möchte (741; 772; 965), was möchtest du haben (8; 576; 853)
fragen	wir fragen zuerst (322), frag S5 (431), und dann fragst du (647), wir können das fragen (809), Max/S5/Kamera fragt (809; 984; 1091)
kommen	komm hier (224), hier kommt neun (227), du kannst hier kommen (236), dann komm (373), und (alle) kommen hier (394; 1060), Sie kommt aus Deutschland (768–769), komm sitzen (829), komm bitte hier sitzen (1046), woher kommst du (871), ich komme (874), du kommst (874), kommt hier (984), du kannst kommen (1068; 1074), komm (1077)

Abbildung 8: Sprachliche Gerüste im Club.

Einzelne Verben werden also als Teil der normalen Interaktion verwendet. Sie können auch mit Hilfe des Kontextes verstanden werden. Das nächste Beispiel aus der zehnten Clubstunde zeigt, dass die Schüler diese wiederholenden Wörter schon ganz gut verstehen und übersetzen können:

(845) L: und S1 was möchtest du fragen

(846) S4: @möchtest@

(847) S2: mitä sinä haluaisit kysyä

[was möchtest du fragen]

(848) S1: was (0.5) ist (1.0) deine (1.0) Lieblingsfarbe ((ei ie wie im Finnischen))

Bevor S1 seine Frage gestellt hat, hat die Gaststudentin entschieden, dass S4 als erstes seine Frage stellen darf. Die Lehrerin hat auf Finnisch *voit kysyä* (du kannst fragen, 835) gesagt, als der Schüler gefragt hat, was er tun soll. So ist schon aus dem Kontext klar, dass jetzt Fragen gestellt werden. Die Konstruktion *was möchtest du*, wie auch das Wort *fragen*, sind schon früher in der Stunde erwähnt, aber nicht direkt übersetzt worden. *Was möchtest du* ist eine der routinierten Strukturen im Club. Sie sind öfters wiederholt worden und den Schülern bekannt geworden. Außer diesen formelhaften Wendungen erkennen die Schüler auch einzelne wiederholende Wörter wie *ja* (37; 108), *nein* (281; 606), *und* (601), *oder* (581), *was (ist)* (438; 562; 553) und *genau* (8; 42; 115; 220).

6.1.3 Aushandeln von Bedeutung

Im Deutschclub übersetzen oder kommentieren die Schüler das Gesagte oft auf Finnisch und überprüfen ihr Verständnis (7; 389; 471; 724). Sie wiederholen selbstständig Wörter laut (449; 462) und sagen Bescheid (64), wenn sie etwas nicht verstehen. Sie helfen einander auch, die Bedeutung zu verstehen (33; 409). Die Lehrerin **kontextualisiert** das Gesagte und verwendet **Gerüste** (siehe Kap. 6.1.1 und 6.1.2). Sie sichert das Verständnis der Schüler auch mit Hilfe der **Wiederholungen**. Wenn die Schüler die Formulierung beim ersten Mal nicht verstehen oder (zu)hören, wird sie wiederholt. Das Wort *zuhören* wird auch beim zweiten Mal kontextualisiert:

(20) L: [und jetzt genau zuhören

(21) S: ((unklares Plaudern und Weiterspielen mit den Puppen))

- (22) L: guckt mal hier (2.0) genau ↓zuhören ((zeigt ihr eigenes Ohr)) (1.0)
ja
- (23) S: ((sind leise und konzentrieren sich auf L))

Auch zentrale Wörter werden durch Wiederholungen hervorgehoben (31). Wenn ein Schüler durch sein Verhalten zeigt, dass er nicht völlig sicher ist, was er tun sollte, gibt die Lehrerin dem Schüler Zeit und wiederholt die Formulierung, die der Schüler verwenden sollte:

- (50) L: du kannst sagen (0.5) meine Lieblingsfarbe ist gelb ((S4 stoppt))
- (51) (2.0) meine Lieblingsfarbe ist gelb
- (52) S4: meine Lieblingsfarbe °ist gelb°
- (53) L: ja (2.0) also meine Lieblingsfarbe ist orange (1.0) deine Lieblingsfarbe ist gelb

Im obenstehenden Beispiel erweitert die Lehrerin die Bedeutung *Lieblingsfarbe* und wiederholt, was sie schon früher gesagt hat. Die Lehrerin wiederholt auch die deutschsprachigen Antworten der Schüler. Manchmal sind sie frohsinnige Kommentare, die als Teil der Interaktion funktionieren. Als Beispiel dient die Situation, in der der Schüler sagt, dass die Fingerpuppe *hundert* ist (56). Die Lehrerin antwortet lächelnd *hundert Jahre alt* und der Schüler lacht (57–58). Auch einzelne Wörter der Schüler werden wiederholt (z.B. *zwölf*, 83) und in einem Satz eingebettet (*du bist zwölf*, 82). Manchmal sind es auch Wörter, die falsch ausgesprochen wurden, wie *schrak/Schrank* (958–959). Im nächsten Beispiel hilft die Lehrerin dem Schüler, sowohl in der Situation zu handeln als auch die Konstruktion auszusprechen:

- (647) L: und dann fragst du (0.5) welche Farbe
- (648) S4: hmmm
- (649) L: welche Farbe S4
- (650) S4: mitä
[was]
- (651) L: welche Farbe
- (652) S4: welch (1.0) joo welcchhe fa:Rbe
[ja]

Die Lehrerin verwendet auch **Betonungen**, um die Bedeutung auszuhandeln. Sie können sprachliche Gerüste (*sagst*, 628) oder Verweisungen (*das*, 743) sein oder Wörter, deren Aussprache betont wird (*Fenster*, 952) oder die für zentral gehalten werden (*danke schön*, 1039). In Zeile (53) signalisiert die Lehrerin durch Betonungen von Farben, worum es geht. Auch einzelne Laute werden betont, wie in folgenden Wörtern: *Kirsche* (505), *Tomate* (515), *bitte* (445), *schmeckt* (448). Wenn die Schüler, die Bedeutung des Wortes *Kirsche* nicht verstehen, wird das Wort klarer und langsamer ausgesprochen.

Wenn die Fragen *was ist dein Name?* und *wie heißt du?* dem Schüler unbekannter sind, hilft die **Umformulierung** *wer bist du?* die Frage zu beantworten (85–86). Wenn ein Schüler die Formulierung *setz dich* (1049) nicht gleich versteht, formuliert die Lehrerin das Gesagte um: *setz dich auf den Stuhl* (1051). Als die Gaststudentin erzählt, dass sie aus Regensburg kommt, sehen die Schüler so aus, als ob sie die Bedeutung nicht verstanden hätten. Die Lehrerin hilft **zweisprachig**, die Bedeutung auszuhandeln. Sie demonstriert mit ähnlichen Beispielsätzen *ich komme, du kommst aus Tampere* (874), was die Formulierung der Studentin bedeuten könnte. Schüler verstehen, dass es sich um die Heimstadt handelt.

In Kapitel 6.1.1 wurde erläutert, wie die **Muttersprache** als Kontextualisierungsmittel im Deutschclub genutzt wurde. Sie hilft auch, die Bedeutung auszuhandeln. Wenn den Schülern unklar ist, wie die Antwort *gut/lecker* mit der Frage *wie schmeckt das?* zusammenhängt, wird ein Tippwort *herkulliselta* (lecker) auf Finnisch gegeben (454–460). Der Schüler denkt zuerst, dass es sich um die Frage *wie geht's* handelt. Das Tippwort hilft dabei, die Bedeutung zu entdecken. Es werden auch deutsche **Tipp- und Hilfsörter** gegeben, wie einzelne Wörter (*ist*, 61) oder mehrere Wörter, aus denen die Schüler die Antwort wählen (*fünf sechs sieben acht*, 29) oder mit denen die Schüler ein eigenes Wort entdecken (*bist du fünf sechs sieben oder hundert oder*, 69; *acht*, 70). In der folgenden Situation erwartet die Lehrerin, dass der Schüler sich bedankt:

(598) S1: ich möchte (1.0) Birne essen ((nimmt ein Stück und geht schon weiter))

(599) L: was sagt man S1 ?

(560) S1: ai pitääkse kirjottaa tonne

[muss ich das da etwa schreiben]

(561) L: was sagst du ? (1.0) bitte und

(562) S1: (1.0) ((sieht die Tafelwörter an)) danke

Der Schüler sagt, dass er die Birne essen möchte und nimmt ein Stück und geht weiter. Die Lehrerin fragt zuerst mit einem man-Satz, was er sagen sollte, formuliert aber die Frage um, als sie falsch verstanden wird. Sie hilft dem Schüler und sagt *bitte und* und erwartet, dass der Schüler die Verbindung zwischen *bitte* und *danke* entdeckt (siehe auch 631–633). Auch andere falsch verstandene Wörter und Konstruktionen werden auf Deutsch erklärt (siehe 605–610). Manchmal wird zuerst nur mit *nein* geantwortet, wenn die Schüler nach Bedeutungen fragen. Den Schülern wird Zeit gegeben, die Bedeutung selbst zu entdecken. Wenn ein Schüler fragt, ob *wer bist du* etwas mit den Zahlen zu tun hat, und die Lehrerin einfach *nein* sagt, stellt der Schüler fest, dass es sich um den Namen handelt und antwortet *ich bin S1* (422). Im folgenden Beispiel hat ein Schüler verstanden, dass die Buchstaben *mmm* des Bildes die Safttüte bedeuten, weil er auf einer Safttüte markiert ist:

(666) S4: onks pillimehu mmm ((S5 und S3 spielen weiter))

[ist Safttüte mmm]

(667) L: Saft (2.0) das ist nur mmmm- (1.0) lecker

(668) S4: onks pillimehu sast

[ist Safttüte sast]

(669) L: Saft

(670) S4: Saft

Die Lehrerin gibt das deutsche Wort *Saft* und erklärt auf Deutsch, dass die Buchstaben für *lecker* stehen. Sie betont das Wort und spielt mit ihrer Stimme die Köstlichkeit des Wortes vor.

Die finnische Sprache ist ein zentraler Teil der Interaktion im Deutschclub. Die Schüler verwenden finnische Wörter, wenn sie kein deutsches Wort dafür haben. Sie nutzen das deutschsprachige Material in ihren Mappen und im Raum aktiv aus (36) und versuchen auf Deutsch zu antworten. Die folgende Äußerung der Schüler demonstriert gut, mit welchen Mitteln er „auf Deutsch“ antwortet:

(795) S4: ich bin söpö (1.0) ich (1.0) ei (0.5) no ((engl.)) karva

[süß]

[nicht]

[Haar]

Früher hat der Schüler gesagt, dass die Fingerpuppe *karva* (Haar) heißt, aber doch entschieden, dass die Puppe diesmal *söpö* heißt. Als die Lehrerin feststellt, dass *karva* auf Deutsch Haar ist, will der Schüler sagen, dass er nicht *karva* heißt, sondern *söpö*. In dem Satz verwendet er auch das englische Negationswort *no*, wenn es schwierig wird, es auf Deutsch zu sagen. Auch die Lehrerin spricht zweisprachig im Clubunterricht (246–273). Sie erklärt einige Spielregel auf Finnisch und unterhält sich zweisprachig, wenn das Spiel vorbereitet wird (241–267). Manchmal können die Spielregeln auch auf Finnisch kommentiert werden, wenn sie zuerst auf Deutsch erklärt wurden (108–112). Wenn die Schüler unruhig sind, verwendet sie bei Bedarf auch Finnisch, um Disziplin einzuüben (994–995). Auch längere Erklärungen über die deutsche Aussprache werden auf Finnisch gegeben (345–350).

6.1.4 Reichhaltige und abwechslungsreiche Sprache

Die fremde Sprache soll möglichst reichhaltig und abwechslungsreich vermittelt werden. Im untersuchten Deutschclub wurde auch dieser Punkt der Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens berücksichtigt, auch wenn die Zeit für die deutsche Sprache sehr begrenzt war. Schon früher wurde erwähnt, dass die finnischsprachigen Äußerungen der Schüler oft auf Deutsch kommentiert werden. Beim Gespräch mit der Studentin versucht ein Schüler auf Deutsch zu sagen, dass er das Schaf (Fingerpuppe) möchte. Ihm fehlt aber das deutsche Wort und nach einer kurzen Pause, sagt er das Wort auf Finnisch (761). Das Wort wird in einem Satz *okay, das war Schaf, bitte schön* erwähnt (762). Nachdem die Fingerpuppen verteilt wurden, möchte ein Schüler schon seinen Namen sagen und fragt, ob sie sich vorstellen werden:

(771) S3: *sanotaaks me nimemme*

[sagen wir unsere Namen]

(772) L: ja ((nickt den Kopf)) (1.0) du kannst deinen (0.5) Namen sagen ?

(773) (4.0) wer möchte anfangen= ((schaut die Schüler gleichzeitig an))

(774) S4: =ich bin S4 ((die Austauschstudentin lächelt))

Die Lehrerin antwortet ja und wiederholt den Inhalt der finnischsprachigen Äußerung in ihrem Satz: *ja, du kannst deinen Namen sagen*. Es werden also fremdsprachige Sätze angeboten, welche **das Gesagte zusammenfassen**. In der Situation gelingt es den Schülern, auch die Frage *wer möchte anfangen* richtig zu interpretieren und die Vorstellungsrunde anzufangen. Da nicht alles verstanden werden muss, werden auch

komplexere Sätze (wie man-Sätze: 398; 599) angeboten und zum Beispiel **Imperfekt** verwendet. Besonders die Form *war* kommt häufig vor (246; 743). Die Sprache wird also strukturell nicht vereinfacht, aber mit Hilfe der **Wiederholungen** und **Betonungen** verständlicher gemacht. Bei Bedarf werden den Schülern deutsche Wörter gegeben und dazu ermuntert, in ganzen Sätzen zu antworten:

- (535) L: S2, was möchtest du haben ?
- (536) S2: mitä sinä haluai- ((überlegt))
- (537) S4: mitä sinä haluat syödä
[was möchtest du essen]
- (538) S2: bonbon ((begeistert))
- (539) L: ich möchte
- (540) S2: banane essen ((liest aus der Karte))
- (541) L: nein (1.0) ich möchte bon[bon
- (542) S2: [bonbon essen]
- (543) S2: ich möchte bonbon essen

Zuerst antwortet der Schüler nur mit einem Wort *Bonbon*, was er haben möchte. Wenn die Formulierung *ich möchte* gegeben wird, verknüpft der Schüler es mit der Textkarte *ich möchte Banane essen*. Wenn seine Formulierung weiter korrigiert wird, wird es dem Schüler klar, dass er das Wort von der Textkarte austauschen muss. Schließlich wiederholt er noch den ganzen Satz.

Schon früher wurde erwähnt, dass die **Umformulierungen** den Schülern helfen, das Gesagte zu verstehen (85). Wenn die Formulierung also nicht verständlich genug ist, wird sie umformuliert oder erweitert (557). Den Schülern werden auch andere oder reichhaltigere Formulierungen geboten, um das Gleiche auszudrücken. Wenn die Schüler ihr Alter sagen, verwenden sie nur die Zahl: *sechs* (30). Die Lehrerin wiederholt und erweitert die Formulierung: *sechs Jahre alt* (31). Auch die Formulierung *danke schön* (634) wird statt *danke* angeboten und *wie geht's dir* (824) statt *wie geht's*. Auch *nicht rufen* wird mit anderen Wörtern und körpersprachlich erklärt, so dass ein internationales Wort *Volume* erwähnt wird (491–493).

Im Deutschclub wird oft viel Wert auf die **Aussprache** gelegt. Wenn die Schüler mit den Zahlkarten spielen, wird nur die richtige Aussprache akzeptiert. Im folgenden Beispiel sprechen die Schüler die Zahl falsch aus und die Lehrerin bleibt einfach still,

weil es noch keine richtige Antwort gegeben hat. Es wird eine Möglichkeit gegeben, es selbst zu korrigieren:

(194) L: yheksän

[neun]

(195) S: **neun**

(196) L: ((wartet, dass jemand das richtig sagt))

(197) S2: [**neun**

(198) S3: [**neun**] (1.0) e:i

[ne:in]

(199) L: neun (3.0) seiska

[sieben]

Zwei Schüler wiederholen die Zahl, aber nur S2 merkt, wie *eu* im Deutschen ausgesprochen wird. Wie bei anderen Zahlen und Wörtern, wiederholt die Lehrerin noch einmal die Zahl. Die richtige Aussprache wird oft auch betont, vor allem wenn die Schüler die Wörter nach den finnischen Ausspracheregeln aussprechen. Wenn die Schüler das Wort *bitte*, wie im Finnischen (*bit-te*) aussprechen, und das Wort nochmal wiederholt wird, verstehen die Schüler, wie das Wort im Deutschen ausgesprochen wird (443–446). Auch englischsprachige Wörter, wie *hello* (14–15; 684–687), *yellow* (39) und *fox* (758–759), werden auf Deutsch kommentiert. Besonders mit dem Namen Franz Fuchs haben die Schüler Schwierigkeiten, das Wort *Fuchs* richtig zu sagen. Wenn die Gaststudentin zu Besuch ist, spricht S2 das Wort englischähnlich nach (*Fux*, 750). Gleich danach fragt S3, was diese bestimmte Puppe war, und S4 antwortet *Fox* (757–758). Die Lehrerin wiederholt die richtige Aussprache beides Mal und später als S3 die Puppe vorstellt, sagt sie richtig *ich bin Fuchs* (783).

Auch **die schriftliche Form** der Wörter wird den Schülern beigebracht. Buchstaben wie ß und ü sind eingeführt worden (348–351). Schüler hören fremdsprachige Wörter, die mit ihren schriftlichen Formen zu verknüpfen sind. Bei dem Zahlenspiel und dem König der Kleidungsstücke müssen die Schüler auch die schriftliche Form der Wörter beachten. Besonders in Aufgaben wird es den Schülern klar, wie die Wörter richtig geschrieben werden. Wenn sie falsch gelesen werden, werden sie korrigiert. Beim Aufgabebblatt *Mein Zimmer* erkennt S3 das Wort *Schrank* nicht, aber wenn es ausgesprochen wird, kann er das Wort mit der Bedeutung verknüpfen (958–960). Wenn die Schüler Farbenkönig spielen, versteht ein Schüler die Farbe falsch, weil S5

das Wort *weiß* wie *weib* (996) ausspricht. Er hält die Bildkarte *Farben* in der Hand und erkennt den Buchstaben *ß* nicht. S3 hört *gelb* (997). Die Lehrerin unterbricht das Spiel für einen Moment und sagt auf Finnisch, dass „niemand *weib* hat“. Sie fragt noch, wie das Wort richtig gesagt wird (998) und S2 sagt *weiß*.

6.1.5 Multisensorisches Lernen

Die Unterstützung von verschiedenen Sinneskanälen kann beim Sprachenlernen eine bedeutende Rolle spielen. Im Deutschclub wurde das ganzheitliche Lernen oft dadurch gefördert, dass Aktivitäten und Spiele angeboten wurden, in denen die Schüler ihren **ganzen Körper verwenden**. Dass die Schüler mit ihren Händen gleichzeitig beim „Hallo“ oder Tschüs sagen“ winken, ist ein gutes Beispiel für das **kinästhetische** Lernen im Club (99–100; 399). In der dritten Clubstunde hat die Gruppe die Handlungen der Bildkarten nachgeahmt, was die Verben konkretisiert hat. Im Kioskspiel und im Lied *Kopf und Schulter* wurden mehrere Sinneskanäle der Kinder aktiviert. Beim Kioskspiel wurde **visuelles Material**, wie Textkarten und Bilder sowie echte Obst und Gemüse als Requisit angeboten, um die Situation authentischer zu machen. Beim *Kopf und Schulter* -Lied wurde ein **Video** angeschaut und das **auditive** Lernen mit der Bewegung verbunden (1115–1116). Strukturen und Wörter wurden dadurch memoriert.

Das Lied *Hallo hallo* (siehe 731–736) wurde in drei Clubstunden gespielt. Die Schüler lernten vor allem die Frage *wie geht's* zu beantworten. In der zehnten Clubstunde bekamen die Schüler den Liedtext von „Hallo hallo“ in ihre Händen und begannen es zu singen. Zuletzt ist das Lied in der siebten Stunde gesungen worden. Die Melodie blieb gut im Kopf der Schüler:

- (709) S2: hallo (0.5) wie geht's (0.5) guten [tag ? ((singt allein))
- (710) S3: [tag ? ((singt mit))
- (711) ((S2+S3 merken, dass das Lied nicht so geht und beginnen zu lächeln))
- (712) S2: £danke g[ut£ ? ((singend))
- (713) S4: [gut] ? ((singt mit))
- (714) ((lachen))
- (715) S2: eiku sillee (1.0) hallo: wie geht's [(2.0) nicht so gut (1.0) danke es
[nicht so sondern]
- (716) geht (1.0) [↑wunderbar ?

- (717) S3: [dankesgut]
- (718) [↑wunderbar] ?
- (719) ((S1+S5: gucken, was die anderen machen))
- (720) S3: wunderbaRB
- (721) S2: sillei (0.5) mä laulan (1.0) hyvi:n (1.0)↑@superisti@ ?
[also ich singe gut super]
- (722) S4: kato me lauletaan näin (1.0) hyvää huomenta (0.5) hyvää päi[vää
[guck mal wir singen so guten morgen guten tag]
(0.5) ole hiljaa
[sei leise]

Beim Singen können sich die Schüler sehr gut an die Aussprache erinnern und sogar den Inhalt des Liedes zusammenfassen. Das Lied wird auch von der Lehrerin als Hilfsmittel ausgenutzt, wenn ein Schüler sich später in der Stunde nicht erinnern kann, was die Frage *wie geht's* bedeutet. Die Lehrerin **antwortet singend**: *hallo wie geht's* und der Schüler wiederholt die Frage auf Finnisch (803–808). Auch ein Schüler beantwortet die Frage aus dem Lied: *danke gut* (817). Die gleiche Methode wird auch mit Körperteilen verwendet, wenn der Schüler fragend *Augen* sagt. Die Lehrerin singt mit Hilfe der Melodie *Augen Ohren* und hilft dem Schüler weiterzuarbeiten (1126–1128). Dieses Lied bzw. Video hilft der Lehrerin auch unterschiedliche Lernertypen zu berücksichtigen. Einige schauten das Video lieber mehrmals an und füllten das Arbeitsblatt ein. Andere wollten dagegen lieber nur auf das Blatt konzentrieren und die Pfeile zu den richtigen Körperteilen verbinden. S3 versuchte sich zuerst das finnischsprachige Lied zu erinnern, aber merkte gleich, dass die deutschsprachige Version keinen Po im Lied hat. Danach hat er versucht, das deutschsprachige Lied zu singen und die Körperteile dadurch zu markieren (1119–1130).

6.2 Clubpädagogik im Deutschclub

In diesem Kapitel wird erläutert, welche Eigenschaften des Clubs dem clubpädagogischen Charakter entsprachen und schließlich bewertet, ob es im Club gelungen ist, eine informelle Lernumgebung zu schaffen. Im Deutschclub konnten die Lerneinheiten ohne Lehrplan gestaltet werden, da die Ziele der Clubpädagogik eher mit dem Wachstum und der Entwicklung der Schüler zusammenhängen. Außer diesen Zielen war das Ziel des Deutschclubs, spielerisch und motivierend Deutsch zu lernen. Der Ausgangspunkt des Clubs entsprach weitgehend den Bedürfnissen der Clubaktivitäten.

Der Deutschclub kann als eine **flexible** Clubaktivität bezeichnet werden. Neben der Lehrerin hatten die Schüler auch **Einfluss auf den Verlauf des Clubs**. Beim ersten Treffen wurde unter anderem darüber diskutiert, ob es den Schülern passen würde, wenn die Clubsprache hauptsächlich Deutsch sei. Es war den Schülern auch erlaubt, z.B. eigene Spielregel festzulegen (106; 478; 483–485). Wenn die Schüler *Farbenkönig* spielen wollten, wurde dieser Wunsch auch erfüllt (965).

Die Teilnahme am Club war für die Schüler **freiwillig**. Es wurden auch viele Möglichkeiten angeboten, selbst auszuwählen, welche Aufgaben sie machen möchten (siehe 238–240). Es wurde nie dazu gezwungen, Deutsch zu sprechen oder Fragen zu beantworten. Wenn ein Schüler schüchtern war und nicht antworten wollte, war das in Ordnung (547). Wenn der Schüler vor der Kamera nicht mehr als *ich bin fox* (1078) sagen wollte, war es ausreichend, dass er überhaupt etwas gesagt hat. In dieser Situation kommentierte ein anderer Schüler, dass man auch *hallo* sagen sollte. Zwei andere betonten dagegen, dass es kein Muss ist (1079–1081). Auch in anderen Situationen kontrollieren die Schüler, ob ein Spiel oder eine Aktivität richtig gespielt wird. Hier ist die Interaktion in der Gruppe auch ziemlich symmetrisch. Die Lehrerin leitet das Spiel aber die Schüler haben ebenfalls das Wort:

- (499) L: danke (1.0) nein (0.5) ich hab nicht Bonbon gesagt ((schüttelt den Kopf))
- (500) S3: et sä voi ottaa sitä ((zu S4)) [(1.0) se ei oo viä mitään sanonu vaan
[du kannst das nicht nehmen] [sie hat noch nichts gesagt sondern]
- (501) se sano et pienemmälle ääni
[sie sagte dass kleinere Volume]

(502) S4: [aih]

In der zwölften Clubstunde wurde diskutiert, wie der Deutschclub den Schülern gefallen hat. Der Schüler S2 beschreibt, wie er jedes Mal sehr viel darauf wartet, dass er wieder zum Club kommen kann. Das Deutschlernen hat **Spaß** gemacht – auch wenn sie sich „etwas wild benommen haben“ (1135–1136; 1140). Im Club sagten sie auch oft, dass die Aktivitäten Spaß machten (578). Am Ende des Interviews bat die Lehrerin in einem Satz zu sagen, warum sie den Club besuchen:

(1261) L: voisitte vielä alottaa sellasen lauseen että tulen kerhoon siksi että

[ihr könntet noch so mit einem Satz beginnen ich komme zum Club weil]

(1262) S3: tulen kerhoon siksi että (2.0) täällä on kivaa

[ich komme zum Club weil es Spaß macht]

(1263) S4: tulen kerhoon siksi että opin uusia asioita ja täällä on kivaa

[ich komme zum Club weil ich neue Sachen lerne und weil es Spaß macht]

(1264) S5: tulen kerhoon siksi että täällä on kivaa

[ich komme zum Club weil es Spaß macht]

(1265) S2: tulen kerhoon siksi että täällä on kivaa ja oppii uusia asioita ja on

[ich komme zum Club weil es Spaß macht und man neues lernt und es ist]

(1266) niin superkivaa ja vielä kerran kivaa kivaa kivaa

[so superlustig und nochmal lustig lustig lustig]

Alle antworteten, dass der Club Spaß gemacht hat. Auch das Lernen von neuen Sachen wurde zweimal genannt. Sie beschrieben, dass die Spiele das „Allerbeste“ waren, insbesondere *Bingo* und *Farbenkönig* (1220–1225). Auch die Handpuppen waren *nett* und haben geholfen, auf Deutsch zu sprechen (1231–1235). Im Allgemeinen waren die Schüler **zufrieden** mit dem Club und haben **positive Erfahrungen** mit der Sprache gesammelt. Die Schüler würden den Club auch ihren Freunden empfehlen (1158). Auch in der Familie wurde der Club als positiv empfunden. Der Schüler S3 beschreibt, wie auch seine Oma mit dem Club sehr zufrieden ist, weil „das Kind schon in der zweiten Klasse eine Möglichkeit hat, eine Sprache zu üben, was normalerweise erst in der dritten Klasse angeboten wird“ (1258–1260). Die Schüler haben auch zu Hause Deutsch gesprochen und zum Beispiel Deutschtests mit Eltern gemacht (1142–1149).

Die **Freude** am Sprachenlernen wird auch während den Clubstunden ersichtlich. Wenn die Schüler richtig antworten, beginnen sie zu lächeln (422), tanzen (529) oder

hüpfen (164). Die **Stimmung** ist gut. Die Schüler singen gern (462; 955–957), lachen bei lustigen Wörtern (*Bonbon*, 510; *möchte*, 745) und sagen laut juhu (148; 663). Auch durch Fehler wird gelernt (579–583; 681). Die Gruppe hatte eine große **Motivation zum Sprachenlernen**. Sie interessierten sich für das Lernen neuer Wörter und fragten nach den Bedeutungen einzelner Wörter. *Ingo Igel* war der Name der Fingerpuppe, welche die Gaststudentin für die Clubstunde wählte. Auch in dieser Situation zeigten die Schüler ihr Interesse und fragten, was es auf Finnisch heißt. Ihnen hat es Spaß gemacht, mit den Puppen auf Deutsch zu spielen (14–19) und zu raten, was die Lehrerin auf Deutsch spricht (1210). Am Anfang war es jedoch ein wenig schwierig, die Lehrerin zu verstehen. Mit der Zeit wurde es aber leichter. Sie fanden es auf jeden Fall gut, dass so viel Deutsch gesprochen wurde, da sie dadurch auch gelernt haben (1209–1210). Sie sind auch im Allgemeinen sehr motiviert, in der Zukunft Sprachen zu lernen. S2 überlegte, ob er Italienisch lernen sollte, weil er „schon so gut Deutsch kann“ (1178–1181). S3 plante Französisch zu lernen und S4 Chinesisch (1153–1154).

Im Club ist das Lernen **schülerzentriert**. Auch wenn die Lehrerin die Aktivitäten leitet, geht es um die Interaktion zwischen allen Teilnehmern der Gruppe. Die Schüler dürfen die Sprache auch miteinander benutzen, wenn sie z.B. *Farbenkönig* spielen. Die Lehrerin hilft bei Bedarf und korrigiert, wenn es Missverständnisse gibt, aber ansonsten bleibt sie im Hintergrund. In der elften Stunde, wenn die Schüler mit der Kamera sprechen, wollten die Schüler in der Situation auch eine Begrüßung verwenden und sich verabschieden. Im Beispiel der Lehrerin wurde mit *ich bin* angefangen. S2 fing auch zuerst mit *ich bin* an, wollte dann jedoch von vorn anfangen und die Kamera begrüßen (1072–1073). Beim Kioskspiel wurden zuerst die Wörter *danke* und *bitte* verwendet. Als das Spiel aber weiterging, kamen die Wörter *hallo* und *tshüs* auch hinzu (643). Bei Aufgaben, wie zum Beispiel beim Aufgabebblatt *Mein Zimmer*, haben die Schüler ihr eigenes Leben und die Wörter laut reflektiert (939; 960). Auch beim Spielen des Königs der Kleidungsstücke wurde ihr eigenes Leben schon beim Wiederholen der Wörter einbezogen (267).

Im Club handelte es sich auch um **soziales Lernen**. Die Schüler **halfen** (409; 537; 924–927) und **korrigierten** (623–624; 684–688) einander gern. Es hatte aber keinen negativen Einfluss auf die Stimmung. In der Gruppe herrschte eine gewisse **Zusammengehörigkeit**. Wenn ein Schüler nicht wusste, was er antworten sollte, warf

er einen Blick zu den Anderen, um Hilfe zu bekommen (414–415). Die Schüler boten einander Unterstützung an (435–436) und lernten zusammen, in der Situation zu handeln.

Die Clubaktivitäten sollten die **Kenntnisse** der Schüler **entwickeln**. Da die Schüler ihr **eigenes Können** und ihr Tun laut **reflektieren**, ist ihr Lernprozess oft zu sehen. Sie sagen laut, wenn ihnen gelungen ist, richtig zu antworten (430) oder wenn sie zuerst etwa die Bedeutung nicht verstanden haben, aber beim zweiten Mal doch die richtige Antwort gesagt haben (424). Sie reflektieren auch in Bezug auf ihr Vorwissen, was die neuen Wörter bedeuten. Wenn die Studentin fragt, was *söpö* (*süß*) auf Deutsch ist und die Wörter *süß/süßi* gegeben werden, hört ein Schüler das Wort *tschüs* und denkt über die Ähnlichkeit der Wörter nach (798–802). Die Bedeutung des Wortes *Bonbon* ist einem Schüler attraktiv, weswegen er einem anderen Schüler fragt, ob er die Bedeutung des Wortes auch weiß (545–546).

Beim Interview wurde auch sichtbar, dass die Schüler viele **neue Wörter gelernt** und sie auch in der Freizeit angewendet haben. Die Schüler nennen Wörter: *danke*, *bitte*, *die Katze*, *tschüs*, *hallo*, *Mandarine*, *die Schlange*, *Birne* und *Oma* als einzelne Wörter, die sie sich gut erinnern können (1184–1189; 1194; 1217). Sie erwähnen Obst und Tiere als Themen, die am besten in Erinnerung geblieben sind und sagen, dass sie die zentralsten Wörter, wie *hallo* und *tschüs* im Kopf haben (1213–1214; 1216). Sie wollten auch wissen, ob *Kuh* auf Finnisch *lehmä* bedeutet, weil sie darüber Gedanken gemacht haben. Im nächsten Beispiel sind zwei getrennte Situationen zusammengestellt, in denen über die Bedeutung des Wortes *Wasser* nachgedacht wurde:

(524) L: hmm (4.0) Wasser

(525) S4: vasara ((Schüler lachen))

[Hammer]

(526) L: Wasser (3.0) Wasser (2.0) was zum trinken ((vorspielt))

(527) S3: maito ((hüpft))

(528) S2: **vesi**

(1195) S3: mikä oli vesimelooni

[was war Wassermelone]

(1196) L: Wassermelone

(1197) S2: eks sä tiä mikä on vesi (2.0) vasara vesi vesimelooni

[weißt du nicht was Wasser ist Hammer Wasser Wassermelone]

Ein Schüler wollte wissen, was das Wort *vesimelooni* (*Wassermelone*) nochmal auf Deutsch war (1195–1196). Als die Lehrerin das Wort auf Deutsch sagte, kommentierte S2 dieses Wort. In der neunten Clubstunde fragte die Lehrerin, welches Bild auf dem Tisch *Wasser* sein könnte. S4 riet, dass es *vasara* (*Hammer*) sein könnte. Andere Wörter, wie *Gurke* und *Tomate* waren ähnlich mit den finnischen Wörtern (*kurkku*, *tomaatti*), weswegen dieses Wort dem Schüler vermutlich als erstes eingefallen ist. Anscheinend konnte sich S2 noch gut an diese Situation erinnern und die richtige Bedeutung mit Hilfe dieses Schnitzers zurückrufen.

Im Interview wurden die Schüler befragt, warum der Club sie begeisterte. Im nächsten Abschnitt erläutern sie, dass die Aktivitäten und die Materialien des Clubs sehr nett waren, sowie das Lernen durch Spielen:

(1167) S2: täällä niin kivoja kaikkia sellasia leikkejä ja just tää asia että täältä

[hier gibt es so aller Art nette Spiele und gerade die Sache dass man hier]

(1168) saa kaikkee kivaa ja (1.0) sit noissa kansioissa kaikkee sellasta=

[alles Nettes bekommt und dann gibt es in diesen Mappen alles derartig]

(1169) S3: =että niinku leikin avulla opitaan että tietekö ku koulussa ei opita

[dass man etwa spielerisch lernt und weißt ihr wie man in der Schule nicht]

(1170) niinku leikillä (0.5) niin se on liian rankkaa (0.5) toi kaatu ((Saft))

[spielerisch lernt (und) so ist es zu heftig] [das ist umgekippt]

(1171) L: tääkö ei oo teiän mielestä sitte koulumaista

[und das hier ist nach eurer Meinung nicht schulisch]

(1172) S3: ((schüttelt den Kopf))

(1173) S2+S: ei

[nein]

(1174) S4: vaan hauskaa ja kivaa

[sondern lustig und nett]

(1175) S5: überhauskaa

[überlustig]

Laut Schüler ähnelt der Deutschclub also nicht dem schulischen Unterricht. Sie Beschreiben den schulischen Unterricht als „zu heftig“ und vergleichen dies mit dem „überlustigen“ Clubunterricht. Auch die Tatsache, dass es im Club Aufgabenblätter gegeben hat, mache den Club „auf keinen Fall“ zu schulisch (1246–1248). Folglich ist

es im Club gelungen, den Schülern einen Eindruck zu schaffen, dass der Deutschclub keine schulische Umgebung ist. Obwohl der Club physisch in einem Unterrichtsraum stattfand, brachte dies keinen formalen Charakter zum Club. Es gab keine festen Sitzplätze im Raum und die Gruppe hat sich viel bewegt.

In Kapitel 4.1 wurde erwähnt, dass die Intentionalität des Lernens zentral ist, wenn der informelle Charakter des Clubs bewertet wird. Die meisten obengenannten Eigenschaften des Clubs wie die Schülerzentriertheit, das soziale Lernen, die freiwillige Teilnahme am Club sowie die Flexibilität der Aktivitäten können sowohl das nichtformale als auch das informelle Lernen bezeichnen. Der Club hat ein bestimmtes Ziel, Deutsch spielerisch zu lernen, daher würde der Club als nichtformale Umgebung gelten. Da aber die meisten Aktivitäten des Deutschclubs Aktionen enthalten, in denen die Erfahrungen der Schüler im Vordergrund stehen und in denen sie auch unbewusst lernen kann der Club auch als informelle Lernumgebung gelten. Das Ziel der Schüler ist nicht in erster Linie durch die Spiele zu lernen, sondern Spaß mit den Freunden zu haben. Dadurch, dass die Lehrerin altersangemessene Lernsituationen und Aufgaben anbietet, wird eine Relation zur eigenen Welt der Kinder geschaffen. Vor allem spielerische Aktivitäten wie *Farbenkönig*, was auch in der Freizeit gespielt wird, bieten den Schülern eine Möglichkeit gezielt aber beiläufig zu lernen.

In dieser Untersuchung wird nicht ausgeschlossen, dass die Pädagogik des Clubs keine formalen Charaktereigenschaften enthielt, sondern nur festgestellt, dass der Club in erster Linie als informelle Lernumgebung zu sehen ist. Lernsituationen sind organisiert und strukturiert, aber verändern sich auch durch die Interaktion der Teilnehmer. Die Aufgabebblätter des Clubs hängen mit anderen Aktivitäten des Clubs zusammen und werden nicht zu abstrakt. Auch das holistische Lernen wird durch verschiedene Mittel unterstützt.

6.3 Diskussion

Es kann festgestellt werden, dass die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens und die Merkmale der Clubpädagogik einander gut unterstützen. Spielerische Aktivitäten, in denen die Sprache als Teil der Interaktion verwendet wird, unterstützen die Ziele der Clubpädagogik. Da es sich bei dieser Untersuchung um eine Fallstudie handelt, kann nicht generalisiert werden, wie der Sprachclubunterricht im Allgemeinen gestaltet werden sollte. Alle Gruppen sind anders und die Gruppendynamik hat einen großen Einfluss auf den Unterricht. Es können aber einige Vorschläge gegeben werden, welche Mittel in Sprachclubs genutzt werden können, um das Gesagte und den Lerninhalt zu veranschaulichen.

Diese Untersuchung hat gezeigt, dass die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens auch im zwölfstündigen Deutschclub genutzt werden können. In den analysierten Clubstunden werden viele Hilfsmittel genutzt, um das Verständnis der Schüler zu sichern. Es werden Bildkarten verwendet, die das Handeln illustrieren. Auf Gegenstände wird mit den Händen gedeutet, um das Gesagte zu veranschaulichen. Die Körpersprache spielt auch ansonsten eine zentrale Rolle im Clubunterricht. Die Schüler können viel aus dem Kontext verstehen. Sprachliche Verweisungen und Gerüste als routinierte Formulierungen kommen häufig im Club vor. Sie werden auch mit anderen Mitteln unterstützt. Wiederholungen, Betonungen und Umformulierungen helfen dabei, das Gesagte verständlicher zu erklären. Auch die Muttersprache wird als Hilfsmittel verwendet.

Die Schüler kennen auch die schriftliche Form der Wörter. Die Aussprache wird für wichtig gehalten und bei Bedarf auch korrigiert. Die Clubsprache enthält vielseitige Elemente. Die Schüler haben die Möglichkeit, die Sprache auch selbst zu verwenden und meistens freuen sie sich, wenn sie merken, dass sie ein Wort richtig gesagt oder verstanden haben. Auch wenn es zu Fehlern kommt, bleibt die Lernsituation angenehm. Sie haben eine große Motivation, durch kinästhetische und spielerische Mittel Deutsch zu lernen. Die Stimmung in der Gruppe ist gut und die Schüler helfen auch einander. Sie dürfen die Spielregeln gestalten und der Unterricht ist flexibel. Die Lernsituationen sind kontextgebunden, was ein Merkmal des informellen Lernens ist.

Die Anwendung von verschiedenen Hilfsmitteln im Clubunterricht kann auch durchaus kritisiert werden. Oft werden mehrere Kontextualisierungsmittel gleichzeitig verwendet, welche die Lernsituation zunehmend unterstützen. In einigen Situationen verwendet die Lehrerin Finnisch, wenn sie auch das gleiche auf Deutsch hätte sagen können. Der Sinn dieser Untersuchung ist aber nicht zu beurteilen, was im Clubunterricht besser gemacht werden könnte, sondern ein Beispiel aufzuzeigen, wie das Deutschlernen und die Clubpädagogik aufeinander abgestimmt werden können. Anhand meiner Erfahrungen als Clubleiterin und dieser Untersuchung wird in einigen Punkten zusammengefasst, wie das Deutschlernen mit Hilfe der Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens und der Eigenschaften der Clubpädagogik gestaltet werden könnte:

1. Mit Hilfe der nonverbalen Kommunikation können die Schüler ihr Situatives Verständnis ausnutzen und das Gesagte besser verstehen. Alles muss nicht wörtlich verstanden werden. Vorspielen, Pantomime, natürliche Körpersprache und Deutungen als Teil der Interaktion verdeutlichen den fremdsprachigen Input der Lehrer.
2. Die Anwendung von verschiedenen Medien, wie Bild- und Textkarten oder deren Visualisierungen, fremdsprachige Musik oder Videos, unterstützen die Lernsituation. Durch verschiedene Medien können auch unterschiedliche Lerner unterstützt werden.
3. Sprachliche Verweisungen und Gerüste fokussieren die Konzentration der Schüler und helfen dabei, den Inhalt sprachlich zu erklären.
4. Betonungen, Umformulierungen und Wiederholungen verdeutlichen den Inhalt des Gesagten. Die Sprache soll aber nicht zu vereinfacht verwendet werden.
5. Der Kontext hat einen großen Einfluss auf die Lernsituation und vor allem auf die Motivation der Schüler. Authentische Verwendungssituationen und altersangemessene Aktivitäten und Aufgaben halten die Motivation und die Freude zum Sprachenlernen aufrecht.
6. Mit Hilfe der Muttersprache oder zweisprachiger Interaktion können Sachinhalte kontextualisiert werden. Damit wird auch das Erlernen der neuen Strukturen und Wörter unterstützt.

7. Informelle Lernumgebung kann unter anderem durch spielerische Aktivitäten geschaffen werden. Schülerzentriertheit und ganzheitliches Lernen lassen sich gut mit dem Sprachenlernen verbinden.
8. Die Anwendung von Hand- und Fingerpuppen helfen den Schülern, eine Rolle einer Figur einzunehmen und ihre Hemmungen, in der fremden Sprache zu sprechen, zu vergessen.

Die obengenannten Ratschläge müssen in jeder Lerngruppe angepasst werden. Meine Erfahrung als Clubleiterin hat jedoch gezeigt, dass die Clubpädagogik eine Möglichkeit bietet, die besten Eigenschaften aller Dimensionen des Lernens zu verbinden. Es bietet auch der Lehrkraft die Möglichkeit den Unterricht kreativer zu planen, als im schulischen Unterricht, in dem bestimmte Ziele des Lehrplans erreicht werden muss. Im Deutschclub dieser Untersuchung haben die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens und die Eigenschaften der Clubpädagogik große Vorteile geboten. Die Lernumgebung wurde als positiv empfunden und die Schüler bezeichneten den Club sogar oft als Hobby. Die Schüler waren motiviert und zufrieden, dass sie den Club besucht haben. Mit Hilfe verschiedenen Mitteln haben sie auch die deutschsprachigen Erklärungen besser verstanden. Kontextualisierungsmittel wie Bildkarten oder Körpersprache funktionierten besonders gut im Club.

Es lässt sich feststellen, dass die Clubaktivitäten sowohl das lebenslange Sprachenlernen als auch die schulische Fremdsprachenwahl unterstützen können. Die Teilnehmer dieser Untersuchung haben ihre ersten Erfahrungen mit dem Sprachenlernen in einer Lernumgebung gemacht, die sie als angenehm empfunden haben. Hoffentlich wird diese Erfahrung auch ihr weiteres Sprachenlernen begleiten. Da die Schüler den Schulunterricht als „zu heftig“ bezeichneten, könnten diese Vorschläge auch im schulischen Fremdsprachenlernen ausgenutzt werden, um informelle Elemente im Unterricht einzubringen. In einer Gruppe von fünf Schülern ist die Umsetzung natürlich einfacher als in einer größeren Gruppe, dennoch könnte die Clubpädagogik teils angewendet werden, um das Fremdsprachenlernen weiterzuentwickeln. Die Sprachclubs könnten meiner Meinung nach auch breiter ausgenutzt werden und sowohl für die Lerner, die bald vor der Fremdsprachenwahl stehen als auch für die Lerner, welche die „Hobby-Möglichkeit“ eines Sprachclubs ausnutzen wollen, angeboten werden.

7 Schlusswort

In der vorliegenden Arbeit wurden die sprachpolitischen und sprachdidaktischen Hintergrundfaktoren des finnischen Sprachunterrichts und des frühen Fremdsprachenlernens dargestellt. Im zweiten Kapitel wurden die Herausforderungen des Fremdsprachenlernens sowohl auf der internationalen als auch auf der nationalen Ebene betrachtet. Zusätzlich wurden zentrale Fördermaßnahmen der beiden Agenzien vorgestellt. Im dritten Kapitel wurde ein Überblick über den bilingualen und fremdsprachigen Unterricht in Finnland gegeben und die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens vorgestellt. In dieser Arbeit wurde auch die Aufmerksamkeit auf die Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten Finnlands gerichtet. Da in der deutschsprachigen Literatur der Begriff *Clubpädagogik* unbekannt ist, dient das vierte Kapitel dieser Arbeit auch dazu, diese Disziplin als Teil des finnischen Schullebens zu präsentieren.

Der empirische Teil dieser Arbeit hatte das Ziel die Pädagogik eines Deutschclubs sowohl mit Hilfe der Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens als auch mit Hilfe der Clubpädagogik zu untersuchen. Als Untersuchungsobjekt diente ein Sprachclub, in dem fünf Zweitklässler Deutsch lernten. Mit Hilfe der deduktiven Inhaltsanalyse und der ausgewählten Sequenzen der Clubstunden, die transkribiert wurden, lässt sich feststellen, dass die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens den Clubunterricht gut unterstützen. Durch die Analyse wurde auch bestätigt, dass der Deutschclub als informelle Lernumgebung gilt.

Die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens realisierten sich vielseitig im Club. Sie wurden als Teil des ganzheitlichen Lernens verwendet. Das Lernen der Schüler wurde mit vielseitigen Mitteln gefördert. Meistens wurden auch mehrere Mittel gleichzeitig verwendet, um den fremdsprachigen Input zu veranschaulichen. Die Handlungen im Club wurden sowohl verbal als auch nonverbal kontextualisiert. Die Schüler konnten in vielen Situationen ihr situatives Verständnis ausnutzen. Betonungen einzelner Wörter, Umformulierungen der Strukturen sowie die betonte Aussprache wurden mit anderen Mitteln wie zum Beispiel Bildkarten verknüpft. Die informelle Clubumgebung eignete sich gut für das spielerische Sprachenlernen. Durch spielerische Aktivitäten wurde auch der clubpädagogische Charakter geschaffen. Es wurde in Kontexten gelernt, die ansprechend und reizvoll für die Schüler waren. Die

Aktivitäten waren organisiert und zielstrebig, aber auch altersangemessen und lustig für die Schüler. Spaß haben war das vorrangige Ziel der Schüler. Sie wollten auch lernen, aber meistens war das Lernen beiläufig, was dafür spricht, dass die Lernumgebung in erster Linie informell war. Auch die Schüler waren zufrieden mit dem Deutschclub. Im Allgemeinen wurde der Club als gut gelungen evaluiert.

Da diese Arbeit aus der Sicht der forschenden Lehrerin analysiert wurde, können die Resultate dieser Arbeit nicht rein objektiv betrachtet werden. Auch die Tatsache, dass die Lerngruppe relativ klein war, muss berücksichtigt werden. Diese Arbeit bietet jedoch Vorschläge und Anregungen zur Unterrichtsgestaltung. Sie können in ähnlichen Sprachclubs oder Sprachduschen ausgenutzt werden, um eine Lernumgebung zu gestalten, die auch informelles Lernen enthält. Auch der schulische Sprachunterricht könnte damit weiterentwickelt werden, indem Lerninhalte in mehr informellen Lernumgebungen gelernt werden könnten. Das Thema dieser Arbeit bietet also auch Anlässe für weitere Forschungen. Es müssen Wege gefunden werden, wie das Fremdsprachenlernen für die Schüler attraktiver wird. Weitere Sprachclubs oder Sprachduschen könnten mit Hilfe der Gesichtspunkte dieser Untersuchung untersucht werden. Da in dieser Arbeit nur ein Deutschclub untersucht wurde, wäre es interessant herauszufinden, wie das Sprachenlernen in anderen Sprachclubs gestaltet wird. Weil die Sprachclubs meistens nur für junge Schüler angeboten werden, wäre es auch interessant, Sprachclubs für ältere Schüler anzubieten und ihre Erfahrungen und das Sprachenlernen zu untersuchen.

Es wäre wünschenswert, dass Sprachclubs auch in Zukunft als Teil der Nachmittagsaktivitäten angeboten werden. Für mich als Lehrerin war dieser Deutschclub eine wertvolle Erfahrung, die ich jedem Lehrer empfehlen würde. Diese Untersuchung war anspruchsvoll, hat jedoch eine gute Möglichkeit angeboten, den eigenen Unterricht zu reflektieren. Bei den Teilnehmern des Deutschclubs möchte ich mich von ganzem Herzen bedanken. Die fantastische Lerngruppe, wie auch die Eltern der Teilnehmer hatten eine sehr positive Einstellung gegenüber dieser Untersuchung. Die Schüler haben mit Freude an den Aktivitäten des Clubs teilgenommen und mit mir eine angenehme Lernumgebung für das Sprachenlernen geschaffen, auch wenn sie wussten, dass die Clubstunden gefilmt wurden. Auch die HIP-Aktivitäten der Stadt Tampere und ihre Sprachclubs verdienen eine ehrenvolle Erwähnung für das Fördern des Fremdsprachenlernens.

8 Literaturverzeichnis

- Bärlund, Pia (2012), Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Touko-kesäkuu 2012*.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40226/kielisuihkutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010.pdf?sequence=1> (20.4.2015)
- Berthele, Raphael (2010), „Mehrsprachigkeitskonzept als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik.“ In: Bitter Bättig, Franziska & Tanner, Albert (Hrsg.) (2010), 225–239. Online unter:
https://doc.rero.ch/record/17240/files/090805_Berthele_225-239_postprint.pdf (20.4.2015)
- Bitter Bättig, Franziska & Tanner, Albert (Hrsg.) (2010), Sprachen lernen – durch Sprache lernen. Seismo, Zürich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008), *Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland* – im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. BMBF, Bonn und Berlin. Online unter:
<http://www.oecd.org/germany/41679629.pdf> (20.4.2015)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014), *Programm für lebenslanges Lernen: Europäisches Bildungsprogramm für Jedermann*. Internetseite. Online unter: <http://www.bmbf.de/de/919.php> (20.4.2015)
- Burmeister, Petra (2006), „Immersion und Sprachunterricht im Vergleich“ In: Pienemann, Manfred & Keßler, Jörg-Ulrich & Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006, 197–216).
- Deppermann, Arnulf (2001), *Gespräche analysieren: eine Einführung*. 2. durchges. Auflage. Opladen, Leske und Budrich.
- Edelenbos, Peter & Johnstone, Richard & Kubanek, Angelika (2006), *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung*. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien. Online unter:
http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_de.pdf (20.4.2015)

- EU (1995), *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Online unter: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf (20.4.2015)
- EU (2005), *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel, den 22.11.2005. Online unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=DE> (20.4.2015)
- EU (2006a), *Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens*. Amtsblatt der Europäischen Union, 24.11.2006. Online unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:de:PDF> (20.4.2015)
- EU (2006b), *Die Europäer und ihre Sprachen*. Eurobarometer Spezial 243 / Welle 64.3. Online unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf (20.4.2015)
- EU (2007), *Bericht über die Durchführung des Aktionsplans „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“*. Arbeitsdokument der Kommission. Brüssel, den 15.11.2007 KOM (2007) 554 endgültig/2. Online unter: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2007/DE/1-2007-554-DE-F2-1.Pdf> (20.4.2015)
- EU (2008), *Mehrsprachigkeit*. Internetseite der Europäischen Kommission. <http://p21208.typo3server.info/264.0.html> (20.4.2015)
- EU (2009), *Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)*. Informationen der Organe und Einrichtungen der Europäischen Union. Amtsblatt der Europäischen Union. Online unter:

- lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF (20.4.2015)
- EU (2012), *Die Europäischen Bürger und ihre Sprachen*. Bericht. Spezial Eurobarometer 386 / Welle EB77.1.
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf (20.4.2015)
- EU (2014), *Sprachenpolitik*. Kurzdarstellungen zur Europäischen Union. Online unter:
http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/de/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html (20.4.2015)
- Eurydice (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. The information network on education in Europe. Online unter:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf (20.4.2015)
- FMKS (e.V. Verein für frühe Mehrsprachigkeit) (2012), *Ich kann zwei/ drei Sprachen: Sprachen lernen mit Immersion in zweisprachigen Krippen, Kitas und Schulen*. Online unter:
http://fmks-online.de/download/fmks_Ich%20kann%20%20Sprachen_2012.pdf
 (20.4.2015)
- Forum Bildung (2001), *Fremdsprachenerwerb – Wie früh und wie anders?* Workshop des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin. Online unter:
<http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band13.pdf> (20.4.2015)
- Goethe-Institut (2015), Internetseite des Goethe-Instituts.
<https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/kin/gru.html> (20.4.2015)
- Grasz, Sabine (2007), „Subjektive Theorien über Mehrsprachigkeit“. In: Salo & Nikula & Kalaja (Hrsg.) (2007), 389–404.
- Grotjahn, Rüdiger & Schlak, Thorsten & Berndt, Annette (2010), „Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 1, 6. Online unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Einleitung.htm> (20.4.2015)

- Haataja, Kim (2007), „Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs“. Veröffentlicht in *Frühes Deutsch* 4, 11/2007, 4–10. Online unter:
http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2545/pdf/Haataja_Der_Ansatz_des_integrierten_Sprach_und_Fachlernens_2007_D_A.pdf (20.4.2015)
- Hansen, Georg & Wenning, Norbert (2003), *Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung*. Lernen für Europa, Band 9. Zeitdruck GmbH, Münster.
- Helminen, Laura & Koskela, Jenni (2012), *Die Qual der Wahl – eine exemplarische Fallstudie zu schulischer Fremdsprachenwahl und Entscheidungsverhalten der Familien*. Universität Tampere, Institut für Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften. Deutsche Sprache und Kultur. Pro Gradu-Arbeit.
- Hufeisen, Britta (2014), *Mehrsprachigkeit*. Sprachen ohne Grenzen. Internetseite des Goethe-Instituts. <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mud/de2984181.htm> (20.4.2015)
- Häikiö, Liisa & Vänninmaja, Paula (2008), *Hyvinvointia harrastamalla*. Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hankkeen väliarviointi. Hyvinvointipalvelujen julkaisuja 2/2008.
- Häikiö, Liisa (2009), „Kerhotoiminnan merkitys lapsen ja nuoren hyvinvointiin. Esimerkkinä Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä –hanke.“ In: Kenttälä & Kesler (Hrsg.) (2009), 19–31.
- Internationales Begegnungszentrum St. Marienthal (2007), *Wege der frühen Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen*. Dokumentation der Weiterbildung. Stand der Wissenschaft. 5. November 2007, Ostritz. Online unter:
http://www.pontes-pontes.eu/fileadmin/userfiles/files_de/Dokumentation_der_Weiterbildung05.11.2007.pdf (20.4.2015)
- Internetseite der Stadt Tampere (2013a), *Harrastava iltapäivä*. Online unter:
<http://www.tampere.fi/tampereinfo/projektit/hyvinvointipalvelut/hip.html>
 (16.4.2013); aktuelle Information online unter:
<http://www.tampere.fi/koulutusjaopiskelu/hip.html> (20.4.2015)

- Internetseite der Stadt Tampere (2013b), *Kielitivoli*. Online unter: <http://www.tampere.fi/tampereinfo/projektit/valtakunnalliset/kielitivoli.html> (20.4.2015)
- Internetseite der Stadt Tampere (2015), *Kieliohjelma ja perusopetuksen A-kielten polut*. Online unter: <http://ops.tampere.fi/perusopetuksen-ops/ops/2/4/5/> (20.4.2015)
- Internetseite von Transkriptionsspezialist, Übersicht über den einfachen und erweiterten Transkriptionsregeln. Online unter: <http://transkriptionsspezialist.de/content/Transkriptionssysteme.pdf> s (20.4.2015)
- Johansson, M & Pyykkö, R (2005), *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Gaudeamus, Helsinki.
- Jyväskylän University of Applied Sciences (2007), *Formal, non-formal, informal oppiminen*. Teacher Education College. Online unter: http://salpro.salpaus.fi/tes/CD-rom/pdf/Seminaari1/A1%20formal,%20informal,%20nonformal%20learning%20_suomeksi.pdf (20.4.2015)
- Kangasvieri, Teija & Miettinen, Elisa & Kukkohovi, Pirkko & Härmälä, Marita (2011a), *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa*. Tilannekatsaus joulukuun 2011. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf (20.4.2015)
- Kangasvieri, Teija & Miettinen, Elisa & Palviainen, Hannele & Saarinen, Taina & Ala-Vähälä, Timo (2011b), *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: Kuntatason tarkastelu*. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä. Online unter: <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/selvitys-kotimaisten-kielten-kielikylpyopetuksen-ja-vieraskielisen-opetuksen-tilanteesta-suomessa> (20.4.2015)
- Kenttälä, Marjo (2009), „Kerhotoiminnan laadun takana pedagogisesti ajatteleva ohjaaja“. In: Kenttälä & Kesler (Hrsg.) (2009), 91–103.

- Kenttälä, Marjo & Kesler, Merike (Hrsg.) (2009), *Kerhotoiminta – osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua*. Erweko Painotuote Oy, Helsinki.
- Kersten, Kristin & Fischer, Uta & Burmeister, Petra & Lommel, Annette (2009), *Immersion in der Grundschule. Ein Leitfaden*. Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V. Online unter: www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=711 (20.4.2015)
- Kesler, Merike (2009), „Kansainvälinen näkökulma koulun kerhotoimintaan“. In: Kenttälä & Kesler (Hrsg.) (2009), 123–132.
- Kielikoulutusbarometri (2011), *Kysely eduskuntavaaliehdokkaille kielikoulutuksesta*. Barometrin tuloksia. Online unter: http://www.kieliverkosto.fi/docs/Kielikoulutusbarometri_2011.pdf (20.4.2015)
- Koordinatorin des HIP-Projekts (2013), Notizen eines Treffens am 14.2.2013.
- Kreatinge, Dagmar (2006), „Bilingualer Spracherwerb: zwei Fallstudien“. In: Pienemann, Manfred & Keßler, Jörg-Ulrich & Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006, 122–140).
- Krokkfors, Leena & Hakala, Elisa & Vitikka, Erja & Mylläri Jarkko (2009), „Moniääniset oppijayhteisöt. Kerhopedagogiikka formaalin opiskelun ja informaalin oppimisen yhdistäjänä.“ In: Kenttälä & Kesler (Hrsg.) (2009), 105–121.
- Meriläinen, Merja & Seikkula-Leino, Jaana (2010), *Kielikylpy ja vieraskielinen opetus*. Online unter: http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/kielikylpy_ja_vieraskielinen_opetus (20.4.2015)
- Mustaparta, Anna-Kaisa (2015), „Mikä muuttuu perusopetuksessa?“. Suomen kielenopettajien liitto SUKOL ry. *Tempus* 02/2015, 10–11.
- Opetushallitus (OPH) (2004), *Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2004*. Vammalan kirjapaino, Vammala.
- Opetushallitus (OPH) (2011), *Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011*. Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere. Online unter:

http://www.oph.fi/download/131412_po_aamu_ja_iltapaivatoiminnan_perusteet_2011.pdf (20.4.2015)

Opetushallitus (OPH) (2014), *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (20.4.2015)

Opetusministeriö (2002), *Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen*.
 Opetusministeriön työryhmän muistioita, Yliopistopaino.

Opetusministeriö (Bildungsministerium) (2006), *Bildung und Wissenschaft in Finnland*.
 Universitätsverlag. Online unter:
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/sak_opm16.pdf (20.4.2015)

Pienemann, Manfred & Keßler, Jörg-Ulrich & Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006),
Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Verlag
 Ferdinand Schöningh, Paderborn.

Pietilä Asta (Hrsg.) (2005a), *Kerhotoiminta – näkökulmia koulun kerhojen kehittämiseen*.
 Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Pietilä, Asta (2005b), „Koulun kerhotoiminta“. In: Pietilä (Hrsg.) (2005), 7–11.

Pirttinokka, Nina (2012), *”Leikin siis opin.”* Kieltä ja kasvatusta kielikerhossa.
 Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu-tutkielma.
<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu05548.pdf> (20.4.2015)

Pöyhönen, Sari & Luukka, Minna-Riitta (Hrsg.) (2007), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta*.
 Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Soveltavan kielentutkimuksen
 keskus. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.
https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf (20.4.2015)

Pynnönen, Johanna (2012), *„Toll, weil ich Deutsch lernen durfte“*. Erfahrungen der
 Schüler der 1. und 2. Klasse der finnischen Grundschule mit der deutschsprachigen
 Sprachdusche. Magisterarbeit, Universität Jyväskylä.
 Online unter:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37930/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201205301766.pdf?sequence=1> (20.4.2015)

- Ramsenthaler, Christina (2013), *Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“* Springer Fachmedien, Wiesbaden. Online unter: http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-19660-2_2 (20.4.2015)
- Sajavaara, Kari & Luukka, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari (2007), „Kielikoulutuspolitiikka suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita“ In: Pöyhönen & Luukka (Hrsg.) (2007, 13–42).
- Salo, Olli-Pekka & Nikula Tarja & Kataja, Paula (Hrsg.) (2007), *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAn vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen julkaisuja no. 65. Jyväskylä yliopistopaino, Jyväskylä.
- Sarter Heidemarie (2001), „Frühes Sprachenlernen in Kindergarten und Grundschule: „Je früher, desto anders!““ Erfahrungen aus dem Ausland, aktuelle Situation in Deutschland und Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden. In: Forum Bildung (2001), 10–23.
- Selting, Margaret & Auer, Peter & Barth-Weingarten, Dagmar & Bergmann, Jörg & Bergmann, Pia & Birkner, Karin & Couper-Kuhlen, Elizabeth & Deppermann, Arnulf & Gilles, Peter & Günthner, Susanne & Hartung, Martin & Kern, Friederike & Mertzlufft, Christine & Meyer, Christian & Morek, Miriam & Oberzaucher, Frank & Peters, Jörg & Quasthoff, Uta & Schütte, Wilfried & Stukenbrock, Anja & Ihmann, Susanne (2009), „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10/2009, 353–402. Online unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (20.4.2015)
- Seppänen, Eeva-Leena (1998), „Vuorovaikutus paperilla.“ In: Tainio (Hg.) (1998, 18–31).
- Singleton, David & Ryan, Lisa (2004), *Language Acquisition: The Age Factor* (2. Auflage). Multilingual Matters, Clevedon.
- Skog-Södersved, Mariann (2008), „Mehrsprachigkeit durch Immersion. Multilingualism through Immersion.“ *Informatologia*, 41, 2008, 2, 132–139. Online unter: hrcak.srce.hr/file/40143

- Slotte-Lüttge, Anna (2005), *ja vet int va de heter på svenska*. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs. Åbo Akademi University Press.
- Suomu, Katariina & Erkama, Kati & Havu, Eveliina (Hrsg.) (2005), *Koululaisten iltapäivätoiminnan opas*. Mannerheimin lastensuojeluliitto, Miktor.
- Stadt Lahti (2010), *Leitfaden für Zuwanderer der Stadt Lahti*. Sozial- und Gesundheitswesen, Soziale Sonderdienstleistungen. ALIPI-Projekt, Lahti. Online unter: http://www.alipi.fi/tiedostot/file/Lahden%20kaupungin%20maahanmuuttajaopas_25_11_10__DE.pdf (20.4.2015)
- Stadt Oulu, *Kerhot*. Online unter: <http://www.ouka.fi/oulu/koulutus-ja-opiskelu/kerhot> (20.4.2015)
- Stedt, Hanne (2012), *Im Fernklub Deutsch lernen*. Eine konstruktivistische und medientechnische Analyse zum Fernklubunterricht im Deutschen am Beispiel des Virta-Projekts. Universität Tampere, Fachbereich Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften. Deutsche Sprache und Kultur. Pro Gradu-Arbeit. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu05683.pdf> (20.4.2015)
- Steinlen, Anja (2007), „Immersionmethode – wie funktioniert das? Aufbau und Beginn einer immersiven Kindertageseinrichtung mit wissenschaftlicher Begleitung“ In: Internationales Begegnungszentrum St. Marienthal (2007), 7–15.
- Steinlen, Anja & Kersten, Kristin & Tiefenthal, Christine & Whippermann, Insa & Flyman Mattson, Anna (2013), „Empfehlungen für die Verwendung der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten“. In: Steinlen & Rohde (Hg.) (2013, 79–93).
- Steinlen, Anja & Rohde, Andreas (Hg.) (2013), *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen. Voraussetzungen – Methoden – Erfolge*. Frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen (FMKS). Dohrmann Verlag, Berlin.

- Taalas, Peppi (2007), „Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio - kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat“. In: Pöyhönen & Luukka (Hrsg.) (2007, 413–429).
- Tainio, Liisa (Hg.) (1998), *Keskustelunanalyysin perusteet*. Vastapaino, Tammerpaino Oy, Tampere.
- Tiainen, Leena (2009), *Laadukas kerhotoiminta lapsen ja nuoren hyvinvoinnin tukena*. Nuttu 2.1 Kehittämishanke ja siihen liittyvät opinnot. Sosiaalityön tutkimuksen laitos, Tampereen yliopisto. Online unter: http://www.uta.fi/yky/oppiaineet/nuorisotyöjanuorisotutkimus/tyoelama/keha/keha_tiainen.pdf (20.4.2015)
- Tuokko, Eeva & Takala, Sauli & Koikkalainen, Päivikki (2011), *Kielitivoli*. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Seurantaraaportti 2009–2010. Juvenes Print, Tampereen Yliopistopaino Oy. Online unter: http://www.oph.fi/download/132462_Kielitivoli.pdf (20.4.2015)
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2013), *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Hansaprint Oy, Vantaa. 10. bearbeitete Auflage.
- Vänninmaja, Paula & Sainio, Valtteri & Saarela, Marja-Riitta (2008), *Harrastuksia ja hyvinvointia yhteistyöllä*. Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hankkeen ensimmäisen vaiheen loppuraportti. Joulukuu 2008, Tampereen kaupunki. Online unter: http://www.tampere.fi/tiedostot/5D0rKasMh/Harrastava_iltapaiva_loppuraportti.pdf (20.4.2015)

Anhang 1: Wochenplan des Deutschclubs

Woche	Thema	Aktivitäten
(1)	Organisatorisches Kennenlernen Zahlen	Gemeinsame Regel Handpuppen vorstellen, Wer bist du? Zahlen 1-12, Ene Mene Mu -Lied Tschüs
(2)	Wiederholung Verben lernen Farben	Handpuppen: Hallo! Wer bist du? Wiederholung von Zahlen, Ene Mene Mu und Alter erzählen, Dominospiel (Zahlen) Bildkarten und Bewegungen (sitzen, singen, kommen, gehen, zuhören, hallo/tschüs sagen, ich, du usw.) Farbkarten (Anhang) Elmar-Buch zeigen, Lehrer liest vor und zeigt Farben Arbeitsblatt: Elmar-Elefant färben (gleichzeitiges Musikhören) Lernpass basteln
(3)	Wiederholung von Farben und anderes	Runde mit Handpuppen, Name, Alter erzählen Farben wiederholen, Zettel mit richtigen Farben malen, Farbenkönig spielen (Wer hat blau/grün...) Wiederholung von Verbkarten, neue Bilder dazu Vorspielen und nachspielen Zettel zu Bildkarten (Bild und Wort Verbinden)
4	Tiere	Mit den Hand- und Fingerpuppen spielen Tiere aus einem Buch suchen Geburtstagslied Spielkarten (Tiere und Farben erkennen) verschiedene Arbeitsblätter (Farben, Tiere) Wir schütteln uns die Hände - Lied mit Bewegung

5	Wiederholung Tiere	<p>Zettel: verschiedene Fragen und antworten lernen (wer bist du? wie heißt du? was ist dein Name? was ist deine Lieblingsfarbe? usw.)</p> <p>Kartenspiel (wer das Tier auf Deutsch sagen kann, bekommt die Karte) Tierbingo (Schreibe 12 Tiere auf den Blatt) Arbeitsblatt (verbinde)</p> <p>Hallo hallo -Lied vorstellen</p>
6	Wie geht's? Zahlen 13–20	<p>Hallo hallo -Lied lernen (super, wunderbar usw.)</p> <p>Mit Zahlenkarten spielen Arbeitsblatt (Zahlen)</p> <p>alte Arbeitsblätter Brettspiel (bisherige Themen wiederholen)</p> <p>Wir schütteln uns die Hände</p>
7	Kleidung	<p>Wie geht's wiederholen Zahlen wiederholen</p> <p>Kleidung (Bildkarten als Hilfsmittel) Zeige, wo du diese Kleider hast</p> <p>Welche Farbe hat das Kleidungsstück auf dem Bild?</p> <p>Arbeitsblatt (Kleidungsstücke, Farben)</p>
8	Familie	<p>Bekannte Phrasen und Fragen wiederholen Deutsch sprechen</p> <p>Wörter lernen mit Bildern (Wo ist Vater?) Arbeitsblatt</p> <p>Wiederholung: Kleidungsstücke König der Kleidungsstücke</p>
9	Essen und Trinken	<p>Wiederholung von gelernten Phrasen</p> <p>Obst und Gemüse mit Spielkarten (wer findet das Wort am schnellsten) Was möchtest du haben/essen/trinken? (Anhang)</p>

		Kioskspiel Arbeitsblatt (+ alte Aufgaben machen) Fragen für nächstes Mal (Austauschstudentin kommt) Wir schütteln uns die Hände -Lied
10	Deutsche Gaststudentin Möbel	Hallo hallo -Lied Fragen stellen und Deutsch mit einem Gast sprechen Möbelwörter lernen (Spielkarten als Hilfsmittel) Haben wir diese Möbel im Zimmer? (ja/nein) Möbel suchen Arbeitsblatt (Anhang) Farbenkönig als Wiederholung (Wunsch der Schüler)
11	Körperteile	Wiederholung von bekannten Phrasen Wiederholung von Möbelwörtern (richtiges Zettel zum richtigen Platz bringen) Arbeitsblatt zum Kopf und Schulter -Video/Lied Bilderbingo mit bekannten Wörtern (Tiere, Kleidung, Farben usw.) Freies Tun (Mappen dekorieren, alte Aufgaben machen)
12	Weihnachten Schlussinterview	Überraschung der Schüler: Weihnachtsgeschenk für die Lehrerin Deutsche Weihnachtslieder Weihnachtsgeschichte auf Deutsch (mit Übersetzung und Lücken) Geschenke für Schüler Finnischsprachiges Interview mit Saft und Kekse

Anhang 2: Transkribierte Teile der Clubstunden

S: alle Schüler

S1–S5: einzelne Schüler

L: Lehrerin

G: Gaststudentin

A: alle

Mit den Hand- und Fingerpuppen spielen (4. Clubstunde)

- 1 ((lachen: an der Tafel Deutsch-Finnisch: wer bist du? wie alt bist du? Meine
- 2 Lieblingsfarbe ist))
- 3 L: also jetzt ist die Kamera an und wir fangen an
- 4 S4: eli se on nyt päällä- ?
- 5 L: und (0.5) als normal ? (1.0) wir könnten (0.5) hier was wählen (2.0) ich nehme
- 6 Hans ((hat die Finger- und Handpuppen in einer Tüte))
- 7 S4: eli nyt otetaan ne omat pehmolelut
- 8 L: genau (3.0) was möchtest du haben ?
- 9 S4: öö (2.0) siili ((bekommt den Igel))
- 10 S3: siili nimeltä lehmä ((letztes Mal haben die Schüler entschieden, dass der Igel
- 11 lehmä heißt))
- 12 S4: ei se oo lehmä
- 13 L: das ist Igel ((gleichzeitig teilt L andere Fingerpuppen)) (2.0) dann-
- 14 S2: hellou (1.0) ich bin herne ((posiert vor der Kamera und spielt mit der Puppe))
- 15 S2: hellou (1.0) ich ↑bi:n
- 16 L: und hallo
- 17 S4: hallo: (1.0) ich bin siili
- 18 S2: hallo (1.0) ich bin herne
- 19 S3: hallo (1.0) ich bin [pup-
- 20 L: [und jetzt genau zuhören
- 21 S: ((unklares Plaudern und Weiterspielen mit den Puppen))
- 22 L: guckt mal hier (2.0) genau ↓zuhören ((zeigt ihr eigenes Ohr)) (1.0) ja
- 23 S: ((sind leise und konzentrieren sich auf L))

- 24 L: ich bin Hans (1.0) ich bin fünf Jahre alt ? (1.0) und meine Lieblingsfarbe ist (0.5)
 25 orange (2.0) wer bist du ? (zu S4)
 26 S4: aa (1.0) ich bin siili ?
 27 L: wie alt bist du ? ((fragt mir der Handpuppe))
 28 S4: eer ist ääh ((ist wohl ein Zufall, dass die Äußerung „er ist“ ähnelt))
 29 L: ~~f~~fünf sechs sieben acht~~f~~
 30 S4: ~~f~~sechs~~f~~
 31 L: sechs Jahre alt (1.0) und was ist deine Lieblingsfarbe (2.0) deine Lieblingsfarbe
 32 ((deutet auf das Wort an der Tafel))
 33 S2: minkä värinen
 34 S4: saanko mä tulla kattoon [((an der Tafel ist die Farbkarte)) ääh ei tarviikkaan
 35 L: [ja] (2.0) meine Lieblingsfarbe-
 36 S2: hei saaks ottaa ne numerot ? ((will die Mappe bekommen))
 37 L: ja (2.0) das ist da ganz hinten ((zeigt die Richtung mit dem Finger, andere vier
 38 Schüler holen den Korb, wo sie ihre Mappen haben))
 39 S4: öö (0.5) tota (2.0) yellow
 40 L: gelb
 41 S4: eiku niin gelb
 42 L: genau (3.0) könnt ihr das mitbringen (2.0) den Korb
 43 ((S kommen zurück ohne den Korb))
 44 L: kannst du das mitbringen ((zu S4)) nimm das mit ((Körpersprache))
 45 S4: tää ((versteht und nimmt den Korb))
 46 L: alles (1.0) ja (2.0) gut (3.0)
 47 S2: missä ne numerot on
 48 L: das ist sehr klein ((demonstriert einen kleinen Zettel)) (2.0) das ist das ((zu S5))
 49 S4: ((ist auf dem Weg zu sitzen))
 50 L: du kannst sagen (0.5) meine Lieblingsfarbe ist gelb ((S4 stoppt)) (2.0) meine
 51 Lieblingsfarbe ist gelb
 52 S4: meine Lieblingsfarbe °ist gelb°
 53 L: ja (2.0) also meine Lieblingsfarbe ist orange (1.0) deine Lieblingsfarbe ist gelb
 54 (3.0) okay (1.0) und wer bist du (2.0) wo bist du ? (1.0) da ((die Puppe liegt unter der
 55 Mappe))
 56 S2: ich bin herne (3.0) ich bin (1.0) hundert ((lacht; guckt das Wort aus dem Heft))
 57 L: ~~f~~hundert Jahre alt~~f~~ ?

58 S2: ((lacht)) ja: ((fi.)) (1.0) ich bi-=
59 L: =und meine Lieblingsfarbe
60 S2: meine Lieblingsfarbe
61 L: ist
62 S2: ist (2.0) we:is ((fragend))
63 L: weiß (3.0) [und wer bist du ? ((zu S5))
64 S4: [onks (1.0) mikä on weiß]
65 S2: weiß ((zeigt aus der Farbkarte))
66 S5: schwa:
67 L: schwarz ?
68 S5: nii
69 L: wie alt bist du (2.0) bist du fünf sechs oder sieben oder (1.0) hundert (0.5) oder
70 S5: [acht
71 S1: [eli sata (1.0) @sata vuotta@]
72 L: und was ist deine Lieblingsfarbe
73 S5: rot
74 L: rot (1.0) okay und S1 (2.0) wer bist du ?
75 S1: mmm (1.0) ich bin sika
76 L: £sika£ ((fragend)) (1.0) okay
77 ((lautes Lachen))
78 L: und wie alt bist du
79 S3: @sika@
80 S1: jahre alt
81 L: sieben sechs acht neun
82 S1: öö (4.0) mikä oli z- (3.0) zwölf
83 L: du bist zwölf (2.0) und was ist deine Lieblingsfarbe
84 S1: (2.0) mmm (4.0) orange
85 L: und dann (1.0) was ist dein Name (2.0) wie heißt du (2.0) wer bist du
86 S3: ich bin (0.5) Puppe
87 L: Puppe (1.0) wie alt bist du ? (4.0) sieben sechs acht neun (1.0) fünf
88 S3: eins
89 L: nur ein Jahr alt ? (5.0) und dann nochmal (2.0) ich bin Heidi (0.5) wer bist du ?
90 S4: S4
91 L: ich bin Heidi (0.5) wer bist du ?

- 92 S2: ich bin (0.5) S2
 93 L: ich bin Heidi (1.0) wer bist du ?
 94 S5: ich bin S5
 95 L: ich bin Heidi (0.5) wer bist du ?
 96 S1: ich bin S1
 97 L: ich bin Heidi (0.5) wer bist du ?
 98 S3: ich bin S3
 99 L: hallo: ((winkt mit der Hand))
 100 S: £hallo:£

Mit Zahlenkarten spielen (6. Clubstunde)

- 101 ((stehen an einem Tisch; die Gruppe hat schon das Spiel angefangen, sodass L die
 102 Zahlen auf Deutsch gesagt hat und S mit dem Finger gezeigt, wo sie liegen – die
 103 Karten werden wieder auf den Tisch gelegt))
 104 S2: ein zwei drei vier fünf (1.0) sechs [(1.0) sieben (1.0) acht (1.0) neun zen (1.0)
 105 ↑£hei mää pystyin laskeen kymmeneen£ ((freut sich))
 106 S3: (–) [mikseis sais ottaa itteelleen kortin ku-] (3.0)
 107 ((L zeigt mit ihren Gesten und Körpersprache „warum nicht“) saaks nyt ottaa
 108 L: ja (1.0) ich sage auf ↑Finnisch [(3.0) ja (1.0) zum Beispiel (0.5) yksi ? (2.0) und
 109 dann sagst du auf Deutsch ((ich und du werden mit dem Finger demonstriert))
 110 S2: [suomeksi] (6.0) °yksi yksi yksi° ((sieht die Karten an))
 111 (1.0) on-
 112 L: kuka ehtii siis sanoo eka (0.5) saa sen kortin käteensä ja sit lasketaan pisteet
 113 S1: toi
 114 S3: °e-ins° (5.0) eiks toi oo eins
 115 L: ja (0.5) genau (5.0) sanonko mää ensin kaikki numerot viä (2.0) eins=
 116 S2: =eins zwei drei [(1.0) saanks mää sanoo ne ? ((meldet sich))
 117 L [((L sieht S2 an))] sä voit sanoo mun jälkeen
 118 L: eins
 119 S: eins
 120 L: zwei
 121 S: zwei
 122 L: drei

- 123 S: drei
124 L: vier
125 S: vier
126 L: fünf
127 S: fünf
128 L: sechs
129 S: sechs
130 L: sieben
131 S: sieben
132 L: acht
133 S: acht
134 L: neun
135 S: neun
136 L: zehn
137 S: zehn
138 L: elf
139 S2: ((S3 lacht laut)) mikä
140 L: elf
141 S: elf
142 L: zwölf
143 S: zwölf
144 L: okay (1.0) ein zwei drei es geht los (3.0) yksi
145 S1+S2: eins
146 S3: eins
147 L: eins (0.5) ja:
148 S3: jee
149 L: zwölf
150 S1: zwölf (2.0) kakstoista
151 S3: sä sanoit vahingossa väärinpäin
152 ja (0.5) das hab ich (3.0) neljä
153 S1: fünf (0.5) eiku vier
154 L: kuusi
155 S3: sechs (1.0) jes
156 L: kolme

-
- 157 S: drei
 158 L: kahdeksan
 159 S1+S: acht
 160 S2: ↑acht facht£ ((findet das Wort komisch))
 161 L: kaksi
 162 S: drei
 163 S3: eiku **zwei**
 164 S2: **zwei zwei** (3.0) **ei::** ((S2 und S4 hüpfen und schreien))
 165 L: yksitoista
 166 S1: elf
 167 L: kaksi
 168 S: zwei
 169 L: yksi
 170 S2 + S: eins
 171 L: kahdeksan
 172 S1: acht
 173 S2: odota=
 174 L: =seitsemän
 175 S1+S: sieben=
 176 S3: =ziehen
 177 L: kymppi
 178 S1: zehn=
 179 S3: =zwei
 180 L: zehn (4.0) neljä
 181 S2: vier (Finnische Aussprache))
 182 S3: vier
 183 L: vier ysi
 184 S: neun ((L sagt nichts, wartet))
 185 S1: neun ?
 186 L: viisi
 187 S5: fünf
 188 L: kolme
 189 S1+S: **drei**

- 190 L: kakstoista
 191 S3: zwölf
 192 L: kuusi
 193 S5: sechs
 194 L: yheksän
 195 S: **neun**
 196 L: ((wartet, dass jemand das richtig sagt))
 197 S2: [**neun**
 198 S3: [**neun**] (1.0) e:i
 199 L: neun (3.0) seiska
 200 S2: fünf
 201 S3: **sieben**
 202 S2: että mua ärsyttää
 203 L: vitonen
 204 S2+S: **fünf**
 205 L: okay (1.0) wie viel hast du? ((zu S2))
 206 S1: mää voitin
 207 L: eins zwei drei vier ((rechnet die Karten))
 208 S3: neljä
 209 L: vier (3.0) ((rechnet die karten von S5)) zwei (3.0) und du ?((rechnet von eins bis
 210 vierzehn))
 211 S1: °mää voitin°
 212 L: und (0.5) wir nehmen (0.5) so was (2.0) ((holt ein Arbeitsblatt)) (3.0) so ein Blatt
 213 S3: oo (0.5) nyt mä en osaa
 214 L: wir haben hier (1.0) elf (1.0) zwölf- ((rechnet ruhig bis zwanzig; verteilt die
 215 Blätter)) (2.0) probiere das und verbinde ((demonstriert auf dem Blatt, S gehen
 216 gleichzeitig sitzen)) (1.0) verbinde
 217 S3: oikeesti en mä osaa
 218 S2: kyllä sen tietää siitä jos (1.0) vaikka mikä on ↑ kahdeksan (3.0) kahdeksan on toi
 219 acht (1.0) niin sitte se on achtzen
 220 L: genau (1.0) acht-zehn
 221 S2: eiks neun oo ykstoista
 222 L: ich lege sie hier als Hilfe (2.0) du kannst hier gucken

- 223 S2: eiks neun oo ykstoista
 224 L: eins zwei drei vier fünf sechs sieben acht neun zehn ((rechnet schnell)) komm hier
 225 und gucke
 226 S2: ((steht auf und geht an den Tisch))
 227 L: fünf (1.0) hier kommt neun ((platziert die Karten))
 228 S2: eiks neun oo sitten yhdeksän
 229 L: ja
 230 S3: hallo hallo (0.5) hallo hallo (0.5) guten morgen (0.5) guten morgen (0.5) hallo
 231 hallo (0.5) hallo hallo (1.0) ich bin froh (1.0) ich bin froh (– –) ((singt, sehr gute
 232 Aussprache)) (2.0) mä en oikein vieläkään @tajunnu@
 233 L: elf ist hier ((deutet auf die Zahl))
 234 S1: mä tein tän
 235 L: du bist fertig ? (1.0) £schön£ ((sieht das Blatt durch)) (6.0) super ((läuft weg)) (3.0)
 236 S1 (0.5) du kannst hier kommen (1.0) und gucken was du machen willst
 237 S1: geht zu L
 238 L: willst du Tiere (2.0) oder Farben (1.0) oder Zahlen (0.5) oder das hier ((zeigt die
 239 Alternativen)) (3.0) du kannst wählen
 240 S1: mä otan ton

König der Kleidungsstücke (8. Clubstunde)

- 241 L: menkää hakee nopeesti kaikki mahdolliset vaatteenne mitä teiltä löytyy
 242 ((holen ihre Sachen, L schreibt die neuen gelernten Kleidungswörter an die Tafel))
 243 S1: mää pistin kengät jalkaan
 244 S3: mää en (6.0) S3:mä haluun olla se
 245 S4: **nanananananaa** ((tanzt))
 246 L: was ist Gürtel (2.0) was war Gürtel
 247 S1+S3: vyö
 248 L: Pullover
 249 S2: Pullover
 250 S1: olikse villapaita ?
 251 L: ja: (2.0) Schirm
 252 S1: sukat
 253 L: a-aa

- 254 S3: sateenvarjo
 255 L: ja: [(2.0) sitä ei oo kellään niin voidaan ottaa se pois
 256 S3: [Rock on hame]
 257 S5: mulla on
 258 L: mukana vai [(3.0) no sää voit hakee sen
 259 S5: [on (0.5) naulakossa]
 260 S3: laita ranteeseen kii
 261 ((S5 holt den Schirm ab))
 262 L: aa (0.5) Rock
 263 S3: **ha[me**
 264 S2: [hame]
 265 L: Mantel
 266 S2: manteli (2.0) paita
 267 L: takki (1.0) alle haben Mantel
 268 S1: mulla on takki
 269 L: Schuhe (3.0) was war Schuhe
 270 S1: mä en muista mikä se oli (2.0) **sukka** ?=
 271 S: =kengät
 272 L: ja (0.5) kengät (2.0) Hose
 273 S: housut
 274 L: ja (3.0) T-Shirt=
 275 S1: =t-paita (2.0) mulla on
 276 L: Hemd (5.0) Hemd war paita (4.0) Handschuhe
 277 S3: hanskat
 278 L: mh-mm (1.0) Stiefel (3.0) Stiefel (1.0) mm (0.5) S2 hat Stiefel
 279 S4: kaulahuivi
 280 S2: hanskat [(1.0) **kengät kengät** (1.0) **saappaat**
 281 L: [nein (0.5) Stiefel]
 282 S: saappaat
 283 L: dann (1.0) mütze
 284 S4: kirjota yhtä suuri kuin
 285 S2: myssy
 286 L: käydään kaikki läpi vielä niin muistatte (4.0) Gürtel
 287 S: vyö

- 288 L: Pullover
289 S: Pullover
290 L: was war das
291 S1+S: villapaita
292 L: Schirm
293 S2: sateenvarjo
294 L: Mütze
295 S2: mytsy (0.5) myssy
296 L: Mantel
297 S4: takki
298 L: Schuhe
299 S4: suu- (0.5) suolisto
300 L: nein (3.0) hier ((zeigt ihre Schuhe))
301 S3+S: **kengät**
302 L: Hose
303 S: housut
304 L: T-Shirt
305 S: t-paita
306 L: Hemd
307 S3: [lasketaanks nää housuiks
308 S2: [paita]
309 L: ja
310 S3: jee
311 L: Handschuhe
312 S: **hanskat**
313 L: Stiefel
314 S2+S: saappaat
315 L: ja (1.0) okay
316 S2: leikitään että mulla on pipo päässä koska se jäi ilttiksen naulakoille
317 S3: mä haluun olla se
318 L: ich fange an (5.0) ((Schüler plaudern inzwischen)) und nur ein Schritt
319 ((demonstriert den Schritt))
320 S3: yks askel

- 321 L: ja (4.0) also (2.0) wer hat (3.0) ((geht an die Tafel und schreibt Wer hat...)) also wir
 322 fragen zuerst (1.0) wer hat eine Mütze
 323 S2: Mütze (1.0) myssy ((nehmen einen Schritt))
 324 S1: mullei oo (1.0) ei mulloo mukana
 325 L: wer hat einen Mantel
 326 S4: takki
 327 L: wer hat die Hose ((Schüler machen einen Schritt)) (3.0) wer hat Stiefel
 328 S1: mikä oli Stiefel
 329 L: Stiefel (2.0) S2 hat Stiefel
 330 S3: **t-paita**
 331 S2: öö ((überlegt)) (3.0) saappaat ((macht einen Schritt und erreicht das Ziel))
 332 L: okay (1.0) du darfst (1.0) wer hat ((L und S2 wechseln Plätze)) (3.0) wer hat
 333 S2: joo (3.0) wer hat (2.0) eine Mütze ((Finnisch ausgesprochen))
 334 L: eine Mütze (1.0) eine
 335 S2: eine Mütze
 336 S1: pipo (2.0) hei se on pipo
 337 S2: ein T-Shirt
 338 S1: ei ole
 339 S5: mulla on täällä
 340 S2: eine (1.0) Hand[schuhe]
 341 S3: [eine] (4.0) yksi askel ei hyppy
 342 S2: shrim
 343 L: Schirm (1.0) S5 hat Schirm ((S5 gewinnt)) (5.0) S5 wer hat
 344 S5: (7.0) wer hat ein-
 345 L: ja (1.0) wer hat eine (0.5) kattokaas kaikki (2.0) ((geht an die Tafel)) aina ku
 346 kirjoitetaan e i n (0.5) se on aina a:in (2.0) ((schreibt gleichzeitig)) se luetaan ain aine
 347 (0.5) ain
 348 S4: saanks mä kysyä ((geht auch an die Tafel)) (3.0) miks täällä on (1.0) sulla on tää
 349 L: se on y: (1.0) tavallinen y: (3.0) eine Mütze (1.0) ein tai einen ((an der Tafel steht
 350 ü=y))
 351 S2: sitten vielä yksi juttu ((will ß=ss schreiben))
 352 L: gut (2.0) dann S5
 353 S5: einen Mantel
 354 L: wer hat einen Mantel ((S machen ihren Schritt weiter))

- 355 S5: Gürtel
356 L: wer hat einen Gürtel
357 S1: **vyö**
358 L: ja
359 S3: ei ole
360 S5: Ho- se ((machen den Schritt)) (4.0) höm ein Hemd
361 S3+S: paita
362 ((S3 darf bleiben))
363 L: geht alle nach hinten
364 S3: takaisin siitä (5.0) wer hat (1.0) we:r (0.5) wer hat einen Gürtel
365 S2: ei vyötä
366 S3: miksi te silti astuitte askeleen (4.0) wer hat ein Schal
367 S2: kaulaliina
368 S3: wer hat (1.0) ein Fleece
369 S2: mikä
370 S3: sulla on (zu S4)
371 S4: ai fleece mut ku se on tua (1.0) lasketaakse (2.0) **kiva** S2 sa- (1.0) ku puhuttiin
372 piposta (0.5) niin S2 meni vaikka se unohtu-
373 L: okay (1.0) dann komm ((S4 nimmt einen Schritt))
374 S3: eiks S5:lla oo niinku fleece tavallaan
375 S2: se ei oo fleeekekangasta
376 S3: wer hat ein (0.5) ein pull-(0.5)over
377 S4: mikä se on
378 S1: ei mulla ole sitä
379 S3: wer hat ein (1.0) Handschuhe
380 S4: hanskat
381 S2: hui ((hüpft weiter))

Essen und Trinken (9. Clubstunde)

- 382 (— —) ((00:00–02:39; irrelevantes plaudern; S holen Finger- und Handpuppen))
- 383 L: mullon teille Überraschung
- 384 S4+S: asiaa?
- 385 L: Überraschung on (3.0) yl[lä-
- 386 S: [tys
- 387 S4: ↑faa:hɤ
- 388 L: bitte zuhören ((zeigt die Bildkarte, deutet auf das Ohr)) (3.0) bitte zuhören
- 389 S2: kuuntele
- 390 L: ja (2.0) und Stifte weg
- 391 S:4 onks se tänään se yllätys ? =
- 392 L: =mmm
- 393 L: okay, alle stehen auf ((sitzt auf dem Tisch, steht selbst auf, demonstriert das
- 394 Aufstehen mit der Hand)) und kommen hier
- 395 S3: nouskaa ↑ylös ((übersetzt, was die Lehrerin gesagt hat, drei Schüler sind schon
- 396 aufgestanden))
- 397 L: ja ((hält die Karte Finnisch-Deutsch in der Hand, aber verwendet sie nicht)) und
- 398 dann (1.0) wie sagt man das auf Deutsch ((zeigt ein Wort an der Tafel))
- 399 S: ɤhalloɤ ((3 Schüler winken ihre Hände gleichzeitig, verwenden die Puppen))
- 400 L: ja und (0.5) dann ((deutet auf die Wörter))
- 401 S: Wer bist ↑du: ?
- 402 L: ja (1.0) wer bist du: ?
- 403 S2: Wie [geht's ?
- 404 S: [wie geht's ?]
- 405 S: gut (1.0) supeR! (1.0) wunderbaR ?
- 406 L: okay (1.0) und (0.5) S4 wie ge:ht's ? ((fragt mit der Fingerpuppe))
- 407 S4: mitä mun pitää ɤvastataɤ
- 408 L: wie geht's ((wiederholt die Frage und deutet auf die Wörter an der Tafel))
- 409 S2: joku noi[sta
- 410 S4: [super]
- 411 L: S5, wie geht's ?
- 412 S5: °super°=
- 413 L: =okay (1.0) hmm (2.0) S1 wer bist du ?

- 414 S1: (3.0) ((wirft einen Blick auf andere Schüler))
- 415 S2: mm (1.0) sano joku °noista° ↓vastauksista
- 416 L: wer bist du. Was ist das auf ↑Finnisch? (2.0) ((zeigt die finnische Flagge)) wer bist
- 417 du ?
- 418 S1: oliks se: (0.5) numerot ? ((guckt fragend))
- 419 L: ne::in
- 420 S1: no sit se oli nimi
- 421 L: ja
- 422 S1: si- se oli fi:ch bin S1£ ((freut sich))
- 423 L: ja: ich bin S1
- 424 S1: °mä tiesin sen mut-° ((flüstert))
- 425 L: aa- S3 (3.0) frag S2 ((ze[igt an die Tafel))
- 426 S2: [kysy multa (1.0) wie geht's]
- 427 S3: wie geht's ?
- 428 S2: ↑**supeRR** ((hebt die Hände hoch))
- 429 L: okay=
- 430 S2: =mä osaan vastata ?
- 431 L: S2 [(1.0) frag S5-
- 432 S3: [ranskaks]
- 433 S1: sä [sanoit ranskalaisen ärrän
- 434 S2: [Hallo::]
- 435 S5: mitä
- 436 S2: °sano haloo°
- 437 S5: hallo
- 438 L: okay (1.0) gut (2.0) was ist danke
- 439 S3: °dan-[ke::°
- 440 S2: [kiitos]
- 441 L: alle sagen danke
- 442 S: danke ((zwei sagen etwa später))
- 443 L: und bitte
- 444 S: bit-te
- 445 L: bitte
- 446 S2+S3: bitte

- 447 L: danke und bitte (1.0) okay (0.5) was ist das (1.0) ((deutet mit dem Finger)) wie
 448 schmeckt das
- 449 S1: °das-° ((sieht so aus, als ob S1 überlegt, was das Wort „das“ bedeutet))
- 450 S2: onks (1.0) gu:t hyvältä vai hyvää
- 451 S4: [hyvää
- 452 L: [molemmat (0.5) molemmat]
- 453 S4: ((spielt mit der Handpuppe und versucht, dass die anderen das auch merken))
- 454 L: °S4° (1.0) mitä vois tarkoittaa wie schmeckt das (1.0) jos vastaa voi (1.0) g[ut (0.5)
 455 lecker ? ((versucht das Wort „lecker“ mit Gesten vorzuspielen))
- 456 S1+S5+S4: [gut]
- 457 S3: mil[tä sinusta tuntuu ?
- 458 [((gleichzeitig öffnet S1 den Mund und sieht so aus, die Antwort zu wissen))]
- 459 S1: **e::iku** [(2.0) ↑onko: (1.0) öö ruoka ↑hyvää ?
- 460 L: [herkulliselta]
- 461 L: nii (1.0) miltä maistuu
- 462 S2: lecker (0.5) gut ? ((singend))
- 463 (—)
- 464 ((05:25–06:04: unklare und irrelevante Plauderei; die Spielkarten werden auf den
 465 Tisch gelegt))
- 466 S2: (—) kiva pillimehu sinulle
- 467 S3: mmm::
- 468 L: okay (5.0) ↓ich sage auf Deutsch [(2.0)] und dann müsst ihr] gucken wo ist das
- 469 S4: [sinä sanot ruotsik-]
- 470 S3: [@saksaks@ ((alle lachen))
- 471 S2: sää sanot vaikka saksaks porkkana: (1.0) ja sit me otetaan ↑**porkkana::**
 472 ((übertriebt))
 473 ((S lachen))
- 474 L: die **Tomate**
- 475 S: ↑tomaatti
- 476 S2: mitä **tää** on
- 477 S3: mää sanoin eka
- 478 S4: mää kosketin (2.0) pitää °k[oskettaa°
- 479 L: [se on vettä suomeks

480 S: (3.0) ((schauen die Wörter an))
 481 L: mmm (1.0) die Limonade
 482 S: limonaati
 483 S2: pitääks muka koskettaa
 484 S3: pitää (1.0) ja jos mää oon täällä niin sit mää en yle-
 485 S5: nii
 486 L: die Banane
 487 S: **banaani**
 488 S3: mää sanoin eka ((enttäuscht, S2 bekommt die Karte von der Lehrerin))
 489 L: und dann (1.0) die Ananas
 490 S: **Ananas** ((beginnen über die Karten streifen))
 491 L: ↓ nicht rufen ((hat Finger vor dem Mund)) (1.0) die Volume ist-
 492 ((S plaudern gleichzeitig))
 493 L: kleiner- ((zeigt mit den Fingern)) Volume
 494 S2: keksi=
 495 S4: =maito
 496 S3: pienemmälle ääni=
 497 S4: =**karkki**
 498 S3: **pienemmälle ääni**
 499 L: danke (1.0) nein (0.5) ich hab nicht Bonbon gesagt ((schüttelt den Kopf))
 500 S3: et sä voi ottaa sitä ((zu S4)) [(1.0) se ei oo viä mitään sanonu vaan se sano et
 501 pienemmälle ääni
 502 S4: [aih]
 503 L: (2.0) die Kirsche
 504 S2: jäätelö (2.0) karkki
 505 L: **Kirsche** ((betont die Aussprache)) (2.0) **Kirsche** ((langsamer))
 506 S5: kirsikka
 507 L: ja (1.0) dann (2.0) der Bonbon
 508 S: **karkki**
 509 S1: mää sanoin
 510 S3: @Bon bon@
 511 L: die Schokolade
 512 S4+S: **suklaa**

- 513 L: mhhm (3.0) die Gurke
 514 S3: **kurkku** (2.0) jee ? ((L nickt gleichzeitig))
 515 L: die Tomate
 516 S: **tomaatti**
 517 L: mhhm (1.0) wo ist das
 518 S4: mitä
 519 L: wo ist das ? ((zeichnet einen Kreis in die Luft mit dem Finger))
 520 S5: ((meldet sich mit der Hand und zeigt die Tomate))
 521 L: ja ((S5 bekommt die Karte))
 522 S3: onks tää omena vai paprika (2.0) omena
 523 L: omena
 524 L: hmm (4.0) Wasser
 525 S4: vasara ((Schüler lachen))
 526 L: Wasser (3.0) Wasser (2.0) was zum trinken ((vorspielt))
 527 S3: maito ((hüpft))
 528 S2: **vesi**
 529 L: ja ((S2 tanzt))
 530 (— —) ((0:08:37–0:13:40: das Spiel geht noch weiter; dann werden „was möchtest du
 531 essen/trinken“ gelernt, die Schüler dürfen mit Hilfe der Bilder sagen, was sie essen
 532 oder trinken möchten))
 533 L: S1 (3.0) was möchtest du haben ((zeigt die Karte, wo die Frage zu lesen ist))
 534 S1: hmm (1.0) ich möchte (4.0) Birne (0.5) essen
 535 L: S2, was möchtest du haben ?
 536 S2: mitä sinä haluai- ((überlegt))
 537 S4: mitä sinä haluat syödä
 538 S2: £bonbon£ ((begeistert))
 539 L: ich möchte
 540 S2: banane essen ((liest aus der Karte))
 541 L: nein (1.0) ich möchte bon[bon
 542 S2: [bonbon essen]
 543 S2: ich möchte bonbon essen
 544 L: S5, was möchtest du essen?
 545 S4: tieks mitä bonbon tarkottaa (2.0) karkki ((flüstert))
 546 S2: joo

- 547 S5: ((hat eine Weile überlegt; zieht die Schulter hoch))
 548 (– –) ((jeder darf sagen, was sie möchten, gleichzeitig plaudern die anderen so laut,
 549 dass es schwierig zu hören ist was L und Schüler sagen))
 550 ((14:27–17:20: die Lehrerin vorbereitet den Kiosk und bittet den Schülern schon
 551 gucken (die Karten sind noch auf dem Tisch), wie man auf Deutsch sagen könnte, was
 552 sie jetzt essen möchten))
 553 L: was ist das? ((zeigt den Zettel) (2.0) das ist die Menü
 554 S3: menu:
 555 S4: banaani ((schaut die Liste an))
 556 S2: Banane
 557 L: hör zu (2.0) sagt trauben (2.0) alle sagen Trauben
 558 S1+S: Trauben
 559 (– –) ((Wiederholen die Wörter aus der Liste, die Lehrerin zeigt das Wort mit dem
 560 Finger: Gurke, Tomate, Karotte, Birne, Apfelsine, Mandarine, Banane, Saft))
 561 S4: mut mikä noista on tää- ((meint Karotte))
 562 L: was ist Saft
 563 S2: [ei siellä oo (0.5) eiku-
 564 S3: [porkkana]
 565 S1: mikä on Saft
 566 S4: on tuolla porkkana (2.0) mut sitä ei oo vaan tossa
 567 S1: onks toi porkkana ?
 568 L: nein (1.0) hier ist Saft ((deutet auf die Safttüte auf dem Tisch))
 569 S2: Möh-re
 570 ((S2 beginnt zu plaudern))
 571 L: S2 hör zu ((zeigt das Ohr)) (2.0) hier ist Saft (0.5) und es gibt rot (2.0) was ist rot
 572 S2: joo eli vaikka niinku- ((die Lehrerin zeigt gleichzeitig, wo die rote Safttüte ist))
 573 L: welche Farbe (0.5) rot (0.5) grün (0.5) lila (0.5) gelb
 574 S3: saanks mäkin mehua?
 575 (– –) ((18:47–20:00: es wird eine Schlange gebildet und das Kioskspiel angefangen))
 576 L: was möchtest du haben ?
 577 S2: ich=
 578 S3: =**tää on kivaa**
 579 S2: möchte (1.0) Saft essen
 580 S3: [eikä millään leikkisyömisillä

- 581 L: oder ? ((zeigt die karte wo die beiden Alternativen stehen und spielt das Trinken
582 vor))
- 583 S2: (2.0) t-trinken ((lacht))
- 584 L: syödä (1.0) juoda ((zeigt den Zettel auf dem Tisch))
- 585 S2: joo ja- (überlegt eine Weile))
- 586 L: welche Farbe (1.0) rot grün lila oder gelb
- 587 S3: minne roskat
- 588 L: ((deutet auf den Müllkorb))
- 589 S2: gelb
- 590 L: du kannst gelb nehmen (2.0) bitte schön
- 591 ((S2 geht wieder in die Schlange))
- 592 L: okay (0.5) was möchtest du haben ? ((zu S1))
- 593 S2: danke ((ruft später zu L))
- 594 S3: saanko tulla uusiks
- 595 S2: saa
- 596 S3: jee
- 597 S4: foujeeɸ
- 598 S1: ich möchte (1.0) Birne essen ((nimmt ein Stück und geht schon weiter))
- 599 L: was sagt man S1 ?
- 600 S1: ai pitääkse kirjottaa tonne
- 601 L: was sagst du ? (1.0) bitte und
- 602 S1: (1.0) ((sieht die Tafelwörter an)) danke
- 603 ((20:55–21:45: es wird auf Finnisch erklärt, dass die Schüler jetzt einander fragen
604 dürfen))
- 605 S3: mikä on (1.0) onks Birne (1.0) viinirypäle
- 606 L: nein ((schüttelt den Kopf))
- 607 S3: onks grüge ?
- 608 L: mmm-
- 609 S3: siis tää on viinirypäle ?
- 610 L: nein (1.0) das ist Gurke (0.5) kurkku (1.0) Trauben ist viinirypäle
- 611 S5: was möchtest du (1.0) °haben°
- 612 S3: ich möchen
- 613 L: ich möchte
- 614 S3: ich möchte (2.0) Manda- ri:ne (0.5) essen

-
- 615 L: bitte (2.0) S5 (1.0) du kannst bitte sagen (0.5) und dann sagst du danke
- 616 S1: ei se oo mandariini
- 617 S3: no mikäs
- 618 L: Mandarine ist da ((zeigt die Richtung mit dem Finger)) (1.0) nimm ein Stück
- 619 S4: voiks tonne kirjottaa mitä on (0.5) ole hyvä (2.0) ainiin se on tossa
- 620 L: bitte und danke
- 621 S4: bitte
- 622 L: mhhm
- 623 S3: was möchten
- 624 S2: möchtest
- 625 L: du kannst hier gucken ((zeigt den Zettel, wo die Sätze aufgeschrieben sind))
- 626 S3: was möchtest du (0.5) haben?
- 627 S2: ich möchte Trauben (3.0) essen
- 628 L: und was sagst du ?
- 629 S3: ↑täh ?
- 630 L: bitte
- 631 S3: bitte
- 632 L: ((S sagen nichts)) u:nd-
- 633 S2: danke
- 634 L: oder danke ↑schön
- 635 ((Schüler wechseln Plätze))
- 636 L: und dann (0.5) hallo!
- 637 S2+S4: ↑Hallo
- 638 S2: Was möchtest du haben?
- 639 S4: ich möchte (0.5) Banane essen
- 640 S3: tää on vähän niinku välipalahetki
- 641 S2: bitte
- 642 S4: danke
- 643 S2: danke (0.5) danke (1.0) tschü:::s ((winkt zum Abschied)) (2.0) noni (1.0) tule
- 644 tänne ((zu S4))
- 645 S4: was möchtest du haben
- 646 S1: ich möchte Saft trinken
- 647 L: und dann fragst du (0.5) welche Farbe

648 S4: hmmm
649 L: welche Farbe S4
650 S4: mitä
651 L: welche Farbe
652 S4: welch (1.0) joo welcchhe fa:Rbe
653 S2: welche Fa:rbe
654 L: rot grün lila oder gelb
655 S1: grün
656 L: kein grün mehr ((deutet auf die Safttüten, die noch nicht gewählt worden sind))
657 S1: mä voin ottaa (2.0) gelb
658 L: ~~gelb~~ ist auch nicht ↑ daß
659 S1: li-la
660 L: okay (1.0) lila
661 S4: bitte
662 S3: sä sanoit vatsa- (0.5) sen ranskalaisen ärrän taas ((zu S4))
663 S4: ~~foujeef~~
664 S3: se tulee kurkusta nimittäin ((lacht))
665 ((25:06–25:26: die Schüler wechseln wieder Plätze))
666 S4: onks pillimehu mmm ((S5 und S3 spielen weiter))
667 L: Saft (2.0) das ist nur mmmm- (1.0) lecker
668 S4: onks pillimehu sast
669 L: Saft
670 S4: Saft
671 S5: bitte ((S5 gibt den Zettel weiter))
672 S3: danke
673 S3: helloo halloo
674 S2: hallo
675 S3: @hallo@
676 S4: mikä se taas nyt olikaan (1.0) mä en muista
677 L: Saft
678 S3: was möchtest du hab- ben ?
679 S2: ich möchte (4.0) Birne essen.
680 S3: ((guckt an die Tafel und sucht was)) bitte

- 681 S2: bitte (0.5) eiku- ((lacht))
 682 ((26:44–27:10: die Schüler wechseln wieder Plätze))
 683 S4: ich möchte Saft
 684 S2: ↓öhöm (2.0) fhellouf
 685 S4: fhellof
 686 L: hallo=
 687 S3: =hallo: eikā hello:
 688 S4: no toikin sano
 689 S2: was möchtest du haben
 690 S4: ich möchte (0.5) Saft essen
 691 L: syödä juoda ((zeigt die Karte auf dem Tisch))
 692 S4: trin-ken
 693 S2: (2.0) wie schmecht das
 694 S4: ↑danke
 695 S2: höm (1.0) gut tai le:cker
 696 S3: miltä maistuu ?
 697 S4: en mä vielä oo ees @maistanu tätä@.
 698 S3: @no ↑silti@
 699 S4: @gut@
 700 ((30:00–59:00 die restliche Clubstunde dürfen die Schüler ein Aufgabebblatt machen
 701 und gleichzeitig Obst und Gemüse weiter bestellen. Die Lehrerin serviert und spricht
 702 auf Deutsch. Die letzten Minuten überlegt die Gruppe, welche Fragen sie auf Deutsch
 703 wissen - nächstes Mal kommt eine deutsche Austauschstudentin zum Besuch und
 704 Schüler dürfen mit ihr sprechen. Zum Schluss wird Wir schütteln uns die Hände
 705 gesungen.))

Gaststudentin zu Besuch (10. Clubstunde)

- 706 ((die Lehrerin macht Vorbereitungen, die Schüler sitzen im Kreis, die
 707 Austauschstudentin (G) steht neben den Schülern. Die Schüler haben schon Hallo,
 708 hallo -Liedtext vor sich))
 709 S2: hallo (0.5) wie geht's (0.5) guten [tag ? ((singt allein))
 710 S3: [tag ? ((singt mit))
 711 ((S2+S3 merken, dass das Lied nicht so geht und beginnen zu lächeln))

- 712 S2: £danke g[ut£ ? ((singend))
 713 S4: [gut] ? ((singt mit))
 714 ((lachen))
 715 S2: eiku sillee (1.0) hallo: wie geht's [(2.0) nicht so gut (1.0) danke es geht (1.0)
 716 [↑wunderbar ?
 717 S3: [dankesgut]
 718 [↑wunderbar] ?
 719 ((S1+S5: gucken, was die anderen machen))
 720 S3: wunderbaRB
 721 S2: sillei (0.5) mä laulan (1.0) hyvi:n (1.0) ↑@superisti@ ?
 722 S4: kato me lauletaan näin (1.0) hyvää huomenta (0.5) hyvää päi[vää (0.5) ole hiljaa
 723 L: [okay S4 danke]
 724 S2: sä sanoit et (0.5) S4 danke (2.0) S4 (1.0) @kiitos@
 725 L: wir fangen an (1.0) mit dem Singen
 726 S2: laulu
 727 L: singen ist laulaa
 728 S4: sing- gen
 729 L: (–) jetzt die Musik
 730 S2: se sano et musiikkia ((– – plaudern etwas Unklares))
 731 ((Lied: Hallo, hallo; hallo, hallo; guten morgen, guten morgen; hallo, hallo; hallo,
 732 hallo; guten Tag, guten Tag. Hallo, hallo; hallo, hallo; guten morgen, guten morgen;
 733 Hallo, hallo; hallo, hallo; ich bin froh, ich bin froh. Hallo, hallo; hallo, hallo; guten
 734 morgen, guten morgen; Hallo, hallo; hallo, hallo; hallo wie geht's, danke gut; hallo
 735 wie geht's, nicht so gut; hallo wie geht's, danke es geht's; hallo wie geht's,
 736 wunderbar!))
 737 S3: £ba:R£
 738 S2+S4: wunderbaR
 739 L: wir sitzen wieder ((zu G))
 740 S2: istutaan
 741 L: und (1.0) wer möchte Hans Hase haben
 742 ((S5 meldet sich))
 743 L: du möchtest das haben ? (2.0) wie sagst du das ? (4.0) ich möchte (2.0) was war
 744 ↑das ?

- 745 S2: @möchte@
- 746 S4: Banana
- 747 L: ja: (1.0) ich möchte Banane (4.0) also (0.5) S5
- 748 S5: ich möchte [(3.0) Hans °Hase°
- 749 L: [(zeigt die Puppe)] (1.0) ja (0.5) du darfst das haben ((Hans zu S5))
- 750 S2: ich möchte (1.0) Fux (1.0) öö herne
- 751 L: Fuchs (1.0) wer ist herne (2.0) also das ist herne ((S3 zeigt, wo die Fingerpuppe
- 752 ist))
- 753 S1: ich möchte sika
- 754 L: ist sika dieses-
- 755 S1: se on sika
- 756 L: und was möchtest du ((zu S3)) haben
- 757 S3: mikä °toi oli°=
- 758 S4: =Fox
- 759 L: das ist Fuchs (2.0) Franz Fuchs (3.0) und S4 was möchtest du haben (1.0) möchtest
- 760 du dies-
- 761 S4: ich möchte (1.0) lammas
- 762 L: okay (1.0) das war Schaf (2.0) bitte schön (3.0) was möchtest ↑ du haben
- 763 G: ich möchte den
- 764 L: und dann nehme ich (1.0) diesen brauen Hasen (4.0) hier (0.5) guckt mal
- 765 ((L verweist mit der Hand auf G))
- 766 L: haben wir G
- 767 S2: G (2.0) hänen nimensä on G
- 768 L: und sie spricht Deutsch ((nimmt die Bildkarte Finnisch-Deutsch)) (2.0) sie kommt
- 769 aus Deutschland
- 770 S1: saksa
- 771 S3: sanotaaks me nimemme
- 772 L: ja ((nickt den Kopf)) (1.0) du kannst deinen (0.5) Namen sagen ? (4.0) wer möchte
- 773 anfangen= ((schaut die Schüler an))
- 774 S4: =ich bin S4 ((die Austauschstudentin lächelt))
- 775 S3: ich bin S3
- 776 S1: ich bin S1
- 777 S2: ich bin S2

- 778 S5: ich bin S5
- 779 L: und ich bin Heidi (3.0) und (0.5) wer ist das (1.0) das hier ((deutet auf Hans Hase))
- 780 S5: °Hans Hase°
- 781 S2: ich bin herne
- 782 S1: ich bin sika
- 783 S3: ich bin (0.5) nauta ((lachen)) (5.0) ich bin Fuchs
- 784 S4: ich bin karva ((lachen)) (6.0) eiku ich bin söpö=
- 785 L: =ich bin Max und wie heißt der
- 786 G: ich bin Ingo Igel
- 787 S2: mikä se on suomeks
- 788 G: Ingo (1.0) Igel ((zeigt mit dem Finger))
- 789 L: was ist Igel
- 790 S3: siili
- 791 L: ja siili ist Igel (3.0) S1 was ist sika auf Deutsch
- 792 S1: öö (2.0) en mä tiedä ↓mikä on sika
- 793 L: Schwein [(3.0) und karva ist Haar auf Deutsch
- 794 S1: [okei]
- 795 S4: ich bin söpö (1.0) ich (1.0) ei (0.5) no ((engl.)) karva
- 796 G: was ist söpö auf Deutsch
- 797 ((S4 guckt fragend))
- 798 L: süß
- 799 G: @süßi@
- 800 S4: @tschü:s@
- 801 S3: süß
- 802 S4: mä luulin ihan oikeesti että (0.5) tschüs
- 803 L: und was ist das ((geht an die Tafel)) (3.0) wie geht's ? (1.0) was bedeutet das auf
- 804 Finnisch
- 805 S3: mitä se tarkoittaa suomeks
- 806 S2: wie geht's (3.0) onks se minkä ikänen on
- 807 L: nein (2.0) hallo wie geht's= ((singend))
- 808 S3: =miten menee
- 809 L: wir können das (0.5) fragen (3.0) Max fragt (2.0) karva oder söpö ((dreht sich zu
- 810 S4))

- 811 S4: minä olen söpö (1.0) söpö eli söpö
 812 L: söpö wie geht's
 813 S4: super
 814 L: okay super (3.0) wie geht's Franz ?
 815 S3: super
 816 L: und Schwein (1.0) oder sika (1.0) wie geht's
 817 S1: ((überlegt)) (1.0) danke gut
 818 L: wie geht's (2.0) herne
 819 S2: **super** ?
 820 L: weißt du (0.5) was ist herne
 821 G: Erbse
 822 L: ja (1.0) Erbse ist herne
 823 S4: Erbs-
 824 L: und Hans Hase (1.0) wie geht's dir
 825 S5: super
 826 ((L bittet flüsternd S2 die Zettel holen, auf welche sie Fragen geschrieben haben))
 827 L: kannst du die alle (0.5) bringen
 828 S2: kaikki paperit
 829 L: ja (0.5) komm (0.5) sitzen
 830 ((09:28–10:28; die Zettel werden geteilt und die Schüler anfangen zu plaudern))
 831 L: wir melden uns ((hebt die Hand hoch)) (4.0) wer hat eine Frage (0.5) meldet sich
 832 (3.0) G kann wählen
 833 G: herne
 834 S2: ↑mitäh
 835 L: voit kysyä
 836 S2: mm- (2.0) wie alt (0.5) bist du
 837 G: ((guck an L))
 838 L: ja (0.5) du kannst antworten (1.0) und wenn du möchtest (0.5) kannst du auch
 839 schreiben
 840 G: ((geht an die Tafel)) soll ich die ganze Antwort schreiben
 841 L: Nummer
 842 G: ich bin siebenundzwanzig Jahre alt ((gleichzeitig sehen die Schüler erstaunt G an))
 843 (2.0) 27 ist-

- 844 S2: =↑kaksikymmentäseitsemän ((sieht gleichzeitig die Nummer 7 an der Tafel))
 845 L: und S1 was möchtest du fragen
 846 S4: @möchtest@
 847 S2: mitä sinä haluaisit kysyä
 848 S1: was (0.5) ist (1.0) deine (1.0) Lieblingsfarbe ((ei ie wie im Finnischen))
 849 L: was ist deine Lieblingsfarbe
 850 G: meine Lieblingsfarbe ist gelb
 851 L: was war gelb=
 852 S1: keltanen
 853 L: und was möchtest du fragen
 854 S3: saanks mä kysyä (-)
 855 L: ↓ja
 856 S3: was ist dein Lieblings- (1.0) mikä toi on
 857 L: Nummer (0.5) oder Tier (1.0) Lieblingstier (2.0) was ist dein Lieblingstier ?
 858 G: mein Lieblingstier ist eine Katze
 859 S3: **kissa** ? ((hebt die Hände hoch))
 860 S4: ((flüstert mit der Lehrerin und konzentriert auf das Blatt, wo es Fragen gibt)) (5.0)
 861 Katze mitä se tarkottaa [(1.0) kissa (3.0) was ist deine
 862 S1: [Katze
 863 L: Lieblings-
 864 S4: lieblings-(2.0)nummer ?
 865 G: meine Lieblingsnummer ist drei
 866 L: was ist [drei
 867 S2: [kolme=
 868 S4: =kolme
 869 L: S5
 870 S5: (15.0) ((überlegt, andere plaudern, L hilft und zeigt eine Frage aus dem Blatt))
 871 woher kommst du
 872 G: ich komme aus Regensburg
 873 ((S sehen so aus, dass sie es nicht verstanden haben))
 874 L: mitä vois tarkottaa ich komme (3.0) du kommst aus Tampere (1.0) du kommst auch
 875 aus Tampere ((sieht S an))
 876 S2: hän on saksalainen

877 S3: regensburgilainen
878 L: Regensburg heißt die Stadt (2.0) kannst du die Karte zeichnen, wo es ungefähr liegt
879 S3: koulu
880 S1: kaupunki
881 L: ja ((G überlegt, wie sie die Karte zeichnen könnte))
882 (3.0) guckt mal (0.5) das ist Deutschland
883 S3: saksanmaa
884 S2: saksan muoto
885 G: ((zeichnet die Karte zu Ende und lacht)) Regensburg (0.5) ist ungefähr hier
886 L: das ist Deutschland (2.0) und da ist Regensburg
887 G: hier ist irgendwo Finnland (2.0) @Finnland@
888 S1: Suomi
889 L: genau (2.0) Finnland ist da ganz oben ((deutet mit dem Finger))
890 S2: Suomi ((lacht und dann auch die ganze Gruppe))
891 (— —)
892 ((16:03–25.52: G kommt zurück in den Kreis; S dürfen auf Finnisch fragen stellen; es
893 werden Möbelwörter vorgestellt und gefragt, ob es im Zimmer ein Sofa, einen
894 Computer usw. gibt. Die Schüler antworten ja oder nein))
895 L: wir geben (0.5) alle Karten zu G (4.0) G sagt alle Wörter und-
896 ((L nimmt die Bildkarte „sagen“ in die Hand und zeigt sie den Schülern))
897 S2: eli G sanoo saksaks jotain ja me arvaillaan
898 L: also G sagt alle Wörter (1.0) und ihr sagt sie auch (3.0) G sanoo siis sanoja ja te
899 toistatte
900 G: ((liest vor und die Schüler sagen was sie hören, sie können das Bild sehen: die
901 Waschmaschine, der Stuhl, der Fernseher, der Kühlschrank, der Computer, das
902 Telefon))
903 L: oder das ((deutet auf die Tafel))
904 S1: Handy
905 G: ((das Fenster, das Bett, die Lampe, das Sofa, der Schrank)) sch- (1.0) Schrank
906 L: und dann (1.0) wir können alle aufstehen
907 ((Schüler stehen gleichzeitig auf))
908 ((30:00–41:00 Spielregel werden auf Finnisch erklärt, Schüler müssen Möbel finden,
909 G sagt die Wörter und L rechnet die Punkte))

- 910 ((41:00–43:00; Schüler nehmen Plätze, holen ihre Mappen und bekommen ein neues
911 Arbeitsblatt))
- 912 L: wenn du möchtest kannst du auch helfen ((zu G)) (1.0) S4 braucht Hilfe ((hat
913 gerade gemeldet))
- 914 S3: hallo hallo ((singt)) (2.0) ei mulla ollu täällä niitä ((meint Wortliste, die sie schon
915 früher bekommen haben, sucht die Mappe weiter))
- 916 G: Fenster ((zeigt mit dem Finger))
- 917 S1: mikä o **nojatuoli**
- 918 S3: huonekalut (1.0) tässä
- 919 L: du guckst hier ((deutet auf das Blatt)) (2.0) was hast du in deinem Zimmer ((zu
920 S5))
- 921 ((machen das Blatt weiter))
- 922 L: du hast hier (0.5) in deiner Mappe (1.0) Wörter (-) ((zu S4, hilft den Zettel zu
923 finden))
- 924 S2: mitä tässä niinku pitää ↓ tehä
- 925 S3: no luet tosta suomalaisen- (0.5) kieliset ohjeet (2.0) kyllä sää ny suomee varmaan
926 osaat
- 927 ((S2 liest die Instruktion))
- 928 S3: thisk (1.0) mikä on tisk ((sucht das Wort aus der Liste)) (5.0) pöytä (1.0) tietty
- 929 S5: huono opettajan kumi ((versucht einen besseren Radiergummi zu finden))
- 930 S3: **kumi**
- 931 S5: sielon kumi
- 932 L: hier ist auch ((als die Schüler weiterarbeiten, wandern L und G in der Klasse und
933 helfen mit dem Arbeitsblatt))
- 934 S2: das Telefon (1.0) eiks se oo toi (0.5) puhelin
- 935 S3: mulla ei oo sitä
- 936 S2: lasketaanks kirjotuspöytä pöydäks ((G steht neben S2, aber S2 fragt L))
- 937 S1: onks Tisch pöytä ((t wird wie im Finnischen ausgesprochen, sch richtig))
- 938 L: ja
- 939 S5: mullon tällänen (1.0) tietokone
- 940 S3: jos on sellanen laatikostopöytä (1.0) niin lasketaanks se pöydäks vai laatikostoks
- 941 L: was du möchtest
- 942 S3: ((überlegt)) (2.0) miksi sinä haluat

- 943 L: ʃja:ʃ
 944 S3: mä laitan siihen päälle mun puhelimen
 945 S2: sänky on mulla
 946 (5.0)
 947 S4: lasketaanks vaatekaappi
 948 L: ((nickt))
 949 S3: ((lacht)) Computer (1.0) mikä se on
 950 S1: ha (1.0) **Computer** on toi tietokone
 951 S3: no mikä on Fensser
 952 L: Fenster
 953 S3: **Fens-ter**
 954 S4: **Fenster**
 955 S2: saaks piirtää ihan samanlaisen huoneen ku oman (8.0) **Gummi Gummi**
 956 ((singend)) (1.0) oujee (4.0) hallo wie geht's- (4.0) hallo wie geht's (2.0)
 957 ↑**wunderbar** ((singend))
 958 S3: mitä on schrak
 959 L: Schrank=
 960 S3: =kaappi (2.0) kyl mul kaappi on (1.0) en mä elä ilman kaappia Gummi (0.5)
 961 Gummi (2.0) Gummi Gummi (3.0) mun oma kumi (2.0) Gummi
 962 S2 oi Gummitus ?
 963 S3: @kummitus@ (2.0) minne se meni
 964 S4: en mä tiiä
 965 L: wer möchte Farbenkönig spielen (1.0) värikuningas
 966 S2: ↑värikuningas (0.5) ʃoujeef
 967 L: wer möchte
 968 S: ((melden sich))
 969 S2: saanks mä olla-
 970 L: zuerst (0.5) schreibt ihr Lernpass ((zeigt den Lernpass)) und dann spielen wir
 971 Farbenkönig
 972 S2: tehdäänks me tota Lernpassia
 973 L: ja jetzt
 974 S3: saanks mää nyt oikeesti sen kumin
 975 L: S4 hat oder wer hat-

976 G: hier
 977 S3: missä se kumi nyt menee
 978 L: da
 979 G: bitte schön
 980 L: und wie sagt man (2.0) was sagst du ((sieht S3 an))
 981 S3: danke
 982 (– –) ((Schüler schreiben ihre Lernpässe und holen ihre Aufkleber; die Mappen
 983 werden eingesammelt))
 984 L: jetzt S3, S2 und S1 (2.0) kommt hier (1.0) S5 fragt (0.5) wer hat
 985 S2: hei me ollaan nyt värikuningasta typsät (3.0) tyypit me ollaan värikuningasta
 986 ((singend))
 987 L: wer hat ((L gibt S5 die Farbkarte))
 988 S5: wer hat blau
 989 ((S scherzen gleichzeitig laut))
 990 L: **toistan** (1.0) wer hat blau
 991 S5: wer hat braun
 992 S4: mullon ruskee tukka
 993 ((S2, S3, S4 hüpfen weiter, obwohl sie nur einen Schritt machen sollten))
 994 L: hei (1.0) nyt me laitetaan kohta peli seis jossei onnistu pelaaminen (3.0) ja yks nätti
 995 askel eteenpäin jos se väri löytyy
 996 S5: weib
 997 S3: gelb
 998 L: kellään ei oo weibbiä (1.0) mites se sanotaan
 999 S2: weiß
 1000 S1: mulla on valkosta
 1001 S3: S4 sää otit kaks askelta
 1002 S1: S4 otti kaks askelta
 1003 S4: itekkin kuule menit (1.0) että älä yhtään
 1004 ((S2 gewinnt die erste Runde, L räumt ihre Sachen gleichzeitig auf))
 1005 S2: wer hat (2.0) grün
 1006 S3: vihreetä
 1007 S2: wer hat swarz
 1008 L: schwarz
 1009 S3: mikä on schwa:rz

-
- 1010 S5: musta
- 1011 S2: ei sulla oo mustaa
- 1012 S4: ei vaan mä katoin onks mulla muualla lisää
- 1013 S1: tossakin kato ((zu S4)) (1.0) mullon monta ja tässäkin on
- 1014 S2: wer hat blau
- 1015 S3: sinistä
- 1016 S5: ei oo sinistä eiku
- 1017 S2: wer hat schwarz
- 1018 S4: mikä se olikaan
- 1019 S5: musta
- 1020 S: wer hat blau
- 1021 S1+S3: ei oo
- 1022 S2: wer hat schwarz
- 1023 S1: hmm-
- 1024 ((S nehmen den Schritt))
- 1025 S2: wer hat grün
- 1026 S3: sininen ((S1 geht weiter))
- 1027 S5: olikse niin (1.0) ei
- 1028 S4: se oli blau
- 1029 S2: wer hat grau
- 1030 S1: sitä mullei oo
- 1031 S3: olikse braun (1.0) mikä on braun
- 1032 L: grau
- 1033 S5: °harmaa°
- 1034 S2: voiks sanoo welche Farbe ((liest aus dem Blatt))
- 1035 L: S2 se welche Farbe tarkoittaa mikä väri
- 1036 S2: @aijaa@ (2.0) wer hat (0.5) grün
- 1037 S1: mä voitin (0.5) kato mä voitin
- 1038 L: okay (0.5) S1 hat gewonnen (1.0) wir gehen nach Hause und sagen tschüs und wir
- 1039 sagen danke schön
- 1040 S2: sano sinäkin tschü:s
- 1041 G: @tschüs@
- 1042 L: kaikki sanoo danke schön
- 1043 S: danke schön

1044 S2: tschü::s tschü::s tschü::s

Körperteile (11. Clubstunde)

1045 ((Die Stunde fängt an. Auf dem Flur sind andere Lehrer, die laut sprechen))
 1046 L: komm bitte hier sitzen
 1047 S4: mitä eiks saa tuijottaa ((wandert vor anderen Schülern))
 1048 L: wir schließen die Tür und (3.0) S4 (1.0) hast du schon (1.0) ja (0.5) du hast Hans
 1049 (3.0) setz dich ((schließt die Tür; deutet mit dem Finger auf den Stuhl))
 1050 S4: mitä (1.0) vie noi pois ? ((deutet auf Kreiden, die auf dem Tisch sind))
 1051 L: nein (1.0) lass die (2.0) ((nimmt die Kreiden weg)) setz dich auf den Stuhl
 1052 S2: mee istumaan
 1053 S4: juu juu ((wandert weiter))
 1054 S2: mene istumaan
 1055 S4: joo joo (0.5) älä komenna
 1056 L: und jetzt alle stehen auf (1.0) und ich nehme diese- (3.0) aufstehen ((demonstriert
 1057 mit Händen))
 1058 S4: nouse ylös ((zu S2))
 1059 L: tussit pois ((nimmt die Tuschen weg)) (5.0) guckt mal (1.0) wir machen jetzt so
 1060 (0.5) dass alle kommen hier (2.0) hört zu:
 1061 S2: £kuunnellaanf
 1062 L: zum Beispiel so (2.0) ich sitze hier und sage (((sitzt auf den Boden)) (2.0) ich bin
 1063 Schaf
 1064 S4: ai tonne kameraa men[nään sanoo
 1065 L: [ja:] (2.0) ich bin acht (4.0) ich (2.0) mmm (0.5) meine
 1066 Lieblingsfarbe ist blau
 1067 S2: minä ↑ensin
 1068 L: okay (1.0) du kannst kommen
 1069 S4: mää tuun seuraavaks
 1070 L: und andere sind ((demonstriert das Stillsein, S“ ist schon vor der Kamera))
 1071 S5: joo=
 1072 S2: =ich bin herne (0.5) eiku hallo ich bin herne (3.0) i£ch bin ↑acht (1.0) hallo
 1073 tschü:s£ (1.0) **tschü::s @tschü:s@**

- 1074 L: und dann (1.0) S4 du kannst kommen
- 1075 S4: £hallo ich bin Hans Hasen£ ? (2.0) £tschü:s£ (3.0) tschü:s ((mit spielender
- 1076 Stimme))
- 1077 L: S5 komm ((S5 hat sich gemeldet))
- 1078 S5: ich bin °fox°
- 1079 S4: hallo:
- 1080 S5: ei oo pakko sanoo
- 1081 S2: niimpä
- 1082 S4: sä sanoit aika nopeesti
- 1083 L: andere hören zu (3.0) S3
- 1084 S3: hallo ich bin (3.0) S4
- 1085 S4: he::i
- 1086 S3: tschü:s
- 1087 L: okay (1.0) S1
- 1088 S5: ich bin sika (1.0) °tschü-°
- 1089 L: und alle sagen (0.5) wie geht's
- 1090 S3: wie geht's
- 1091 L: Kamera fragt wie geht's (3.0) wie geht's S4
- 1092 S4: ai tuunks tohon sanoo (0.5) sanoks mä (-)
- 1093 L: super oder (0.5) ↑wunderbar oder-
- 1094 S4: £wie ge::ht's£ ((überspielt))
- 1095 L: ja miten sulla menee
- 1096 S4: öö (1.0) superRR (betont das deutsche r)
- 1097 S3: pitääks sanoo tossa- ((kommt schon und fängt an)) (2.0) wie geht's (1.0) super
- 1098 ((geht schnell zurück)) (— —)
- 1099 ((**Später in der Stunde:** sehen ein Video an und lernen das Kopf und Schulter -Lied
- 1100 mit Bewegung; die Wörter und die Bewegung werden mehrmals ohne Musik
- 1101 wiederholt))
- 1102 L: kuinka moni osaa sen
- 1103 S2+S3: minä
- 1104 L: nyt kokeillaan ilman musiikkia (5.0) es geht los

- 1105 A: Kopf und Schulter (0.5) Knie und Fu:ß (0.5) Knie und Fu:ß (0.5) Kopf und
 1106 Schulter (0.5) Knie und Fu:ß (0.5) Knie und Fu:ß (2.0) Augen (0.5) Ohren (0.5)
 1107 Na:se und Mund (2.0) Kopf und Schulter (0.5) Knie und Fu:ß (0.5) Knie und Fu:ß
 1108 S4: onks knii polvet ja Fu:ß jalat
 1109 L: ja (3.0) nyt voitte siihen kuvaan (2.0) piirtää tai kirjottaa mikä sana on mikäkin
 1110 (2.0) mä laitan viä soimaan (2.0) voitte samalla miettiä (4.0) holt ein Stift (1.0) ja
 1111 laittakaa että mikä on mikäkin (0.5) ruumiinosa ((haben ein Arbeitsblatt bekommen,
 1112 wo es den Liedtext gibt und ein Bild mit Pfeilen))
 1113 S2: laita vähän hiljemmalle
 1114 ((S2 will in aller Ruhe das Blatt einfüllen, S3 und S4 suchen einen Platz aus. S1 und
 1115 S5 gucken zuerst das Video nochmal an und spielen die Körperteile vor. Die Musik
 1116 wird nochmal im Hintergrund gespielt))
 1117 S4: voiks sitä laittaa taas vähän kovemmalle
 1118 S2: ei (0.5) se häiritsee
 1119 S3: pää (0.5) olkapää (0.5) peppu- ((wundert)) (6.0) mä en tajua tätä vieläkään
 1120 S2: tää on ihan sotkunen
 1121 S3: onks tää pää
 1122 L: Kopf (0.5) Schulter ((zeigt die auf dem Bild))
 1123 S4: pistäkö ton viä uudestaan (1.0) mä saan viä kaks (2.0) onks toi oikein
 1124 L: ja
 1125 S4: niin voiks sä laittaa ton viä
 1126 S3: Augen ?
 1127 L: Augen Ohren ((singend))
 1128 S3: Ohren korvat
 1129 S5: nä:in
 1130 S3: Mund (1.0) suu ((versucht sich das Lied zu erinnern))
 1131 S1: mä tein jo
 1132 (—)

Interview (12. Clubstunde)

- 1133 L: alotetaan vaikka sillä että millasta teidän mielestä on ollut kerhossa
 1134 S3: kivaa
 1135 S2: tosi kivaa että niinku liikaa aina odottaa että pääsee [(0.5) tänne vaikka joskus
 1136 ollaankin] @oltu vähän villejä@

- 1137 S3: [niin että (2.0) kivaa]
- 1138 L: okei (1.0) että on ollu mukavaa aina tulla ettei oo ollu sillai ettei jaks
- 1139 S3: joo
- 1140 S2: sitä odottaa sitä aina
- 1141 L: kerrottekte aina kotona sitten siitä mitä ollaan tehty
- 1142 S3: joo (1.0) mä puhun aina sujuvasti saksaa isälle ja äitelle kotona
- 1143 L: puhukko
- 1144 S3: joo
- 1145 S2: isi teki mulle saksan kokeen ja mää tein isille saksan kokeen ja isi sai 17 pistettä
- 1146 (1.0) eiku siis 27 ja mää sain 30
- 1147 S1: määkin sain 29 matikan kokeesta
- 1148 L: onks muutkin puhunu aina kotona saksaa
- 1149 S3+S5: joo
- 1150 L: haluattekte sit tulla innoissanne joulun jälkeenkin kerhoon
- 1151 S: joo
- 1152 L: mehän vaihdetaan sitten kieltä mutta sitten osaatte kahta kieltä
- 1153 S3: mä aion valita kielivalinnoissa ranskan
- 1154 S4: mä kiinan
- 1155 S2: kolmannella saa valita vain harvoista mut sitte (1.0) nelosella saa ottaa sitten sen
- 1156 kiinan
- 1157 L: niin (3.0) no (1.0) suosittelisitteks te tätä kerhoo sit kaverille
- 1158 S3: joo (1.0) mä oon suositellu tätä mun parille kaverille mut (–)
- 1159 (– –) ((S3 und S2 erzählen über ihre Freunde))
- 1160 L: oottekte innostunu mielestänne tästä kielestä enemmän
- 1161 S: joo
- 1162 L: mitä te tiesitte tästä kielestä ennen ku te tulitte tänne kerhoon
- 1163 S4+S1: ei mitään
- 1164 S2: mää tiesin koska me reissataan tosi paljon
- 1165 S5: mää en tiennyt kauheesti mut kuiteskin jotain
- 1166 L: no mikä täällä on sitten innostanu
- 1167 S2: täällä niin kivoja kaikkia sellasia leikkejä ja just tää asia että täältä saa kaikkee
- 1168 kivaa ja (1.0) sit noissa kansioissa kaikkee sellasta=
- 1169 S3: =että niinku leikin avulla opitaan että tiettekö ku koulussa ei opita niinku leikillä
- 1170 (0.5) niin se on liian rankkaa (0.5) toi kaatu ((Saft))

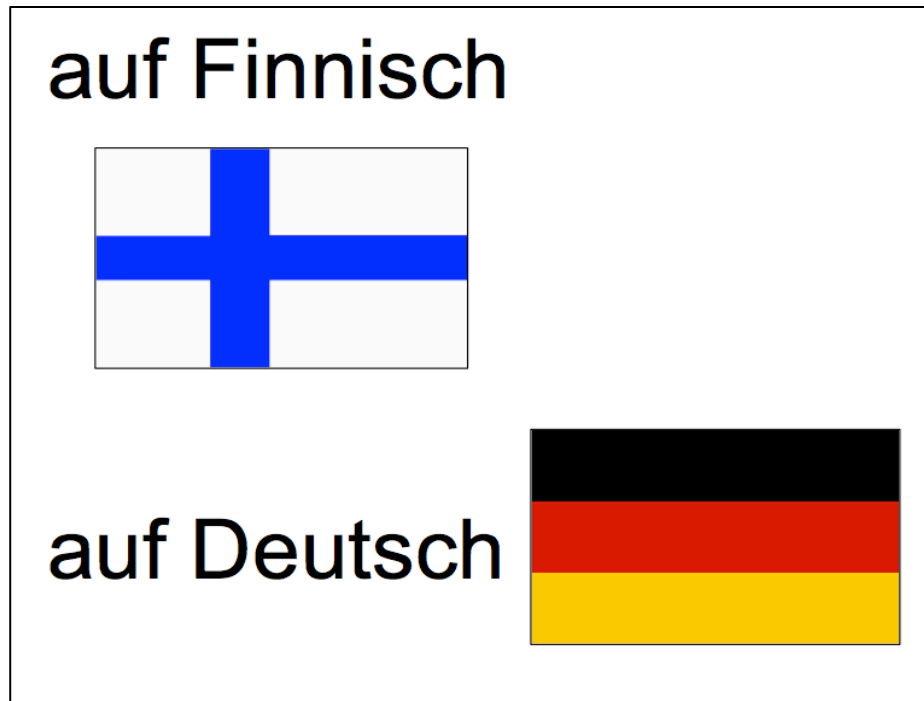
- 1171 L: tääkö ei oo teiän mielestä sitte koulumaista
 1172 S3: ((schüttelt den Kopf))
 1173 S2+S: ei
 1174 S4: vaan hauskaa ja kivaa
 1175 S5: überhauskaa
 1176 (— —) ((erklären, wie S3 immer nach dem Lachen im Club aufs Klo muss))
 1177 L: mitä te mietitte että voisko opiskella saksaa koulussa
 1178 S2: mää harkitten mutta sitten toisaalta ku mä oon jo oppinu niin paljon ja sitte mä
 1179 otan ehkä italian (1.0) koska mää harjottelen sitä jo tässä (0.5) niin mää osaan sitä jo
 1180 mun mielestä ainakin tarpeeks paljon (1.0) mutta mää haluaisin ehkä jos mä olisin
 1181 vähän huonompi saksassa
 1182 L: no nyt te voisitte vaikka luetella kaikkia lauseita ja sanoja mitä teille tulee saksaks
 1183 mieleen
 1184 S4: danke bitte
 1185 S3: die Katze
 1186 S1: der-
 1187 S4: tschüs hallo
 1188 S2: Mandarine
 1189 S3: die Schlange (2.0) eiks kuh ollu lehmä ((L nickt, S3 lacht)) (1.0) mähän sanoin
 1190 S4: kyllä mä uskoinkin
 1191 S2: ethän uskonu (1.0) sä sanoit ei oo
 1192 S4: niin ja sitten mä uskoin koska se voi olla ihan tottakin
 1193 L: muistaaks kukaan mitä te söitte ja joitte sillon
 1194 S1: Birne oli viinirypäle
 1195 S3: mikä oli vesimelooni
 1196 L: Wassermelone
 1197 S2: eks sä tiä mikä on vesi (2.0) vasara vesi vesimelooni
 1198 L: no mites sitte (1.0) onko ollu tosi vaikeeta kun mä oon puhunu saksaa
 1199 S2: ei kauheen mutta vähän
 1200 S3: se on kivaa arvailla
 1201 L: onko (2.0) no luuletteko että te osaatte nyt paremmin (0.5) ymmärtää mua ku sillon
 1202 ihan aluks
 1203 S2: joo todellakin
 1204 L: no mimmosta se oli ihan aluks oliko se niinku shokki vai miltä tuntu

- 1205 S2: ei ollu shokki mut se oli vaikeeta vähän enemmän vaikeeta ku nyt
1206 S3: ei shokki (1.0) eikä mikään hirveen helppo eikä mikään keskivertonenkaan (0.5)
1207 siltä väliltä
1208 L: no oliko se parempi juttu ku muuten jos ois puhuttu pelkkää suomee
1209 S: joo
1210 S3: joo koska on kivempaa arvailla ja siinäkin oppii (1.0) voitsä avata ton ((Saft))
1211 (– –) ((S1 muss früher gehen))
1212 L: mitä on jäänyt parhaiten mieleen opituista asioista
1213 S2: multa jäi mieleen ne hedelmät
1214 S3: eläimet
1215 S2: joo ja sitten noi bingokortit tai noi kortit
1216 S3: yleisimmät sanat (1.0) yleisimmät sanat hallo tschüs
1217 S5: mulla on jäänyt Oma mieleen
1218 L: mikäs se on
1219 S3: mummu
1220 L: mitäs ootte ollu mieltä näistä eri leikeistä
1221 S2: ne on ihan parhaita
1222 S5: ihan parasta
1223 ((S nehmen Kekse und Saft))
1224 L: mitkä leikit on ollu kaikista hauskipia
1225 S: bingo, värikuningas
1226 L: entäs sitten noi käsinuket
1227 S2: kivoja
1228 L: onks se sitten helpompi jos on se käsinukke ni onks se helpompi sanoo saksaks
1229 jotain ku jos ois ilman käsinukkee
1230 S2: öö
1231 S3: se on niinku helpompaa kun sanoo niinku sillai niinku ukkelina et siinä ei niinku
1232 ajattele sitä että sää sanot sen (1.0) koska mua rupee ujostuttamaan se kun mää sanon
1233 sen
1234 L: siinä voi niinku ajatella että näyttelee
1235 S4: ettei niinku ite näy
1236 L: nii (3.0) mites sitten onko noi tehtävät ollu sitten vaikeita vai
1237 S4: vähän vaikeita
1238 S3: vähän vaikeita mutta ihan helppoja

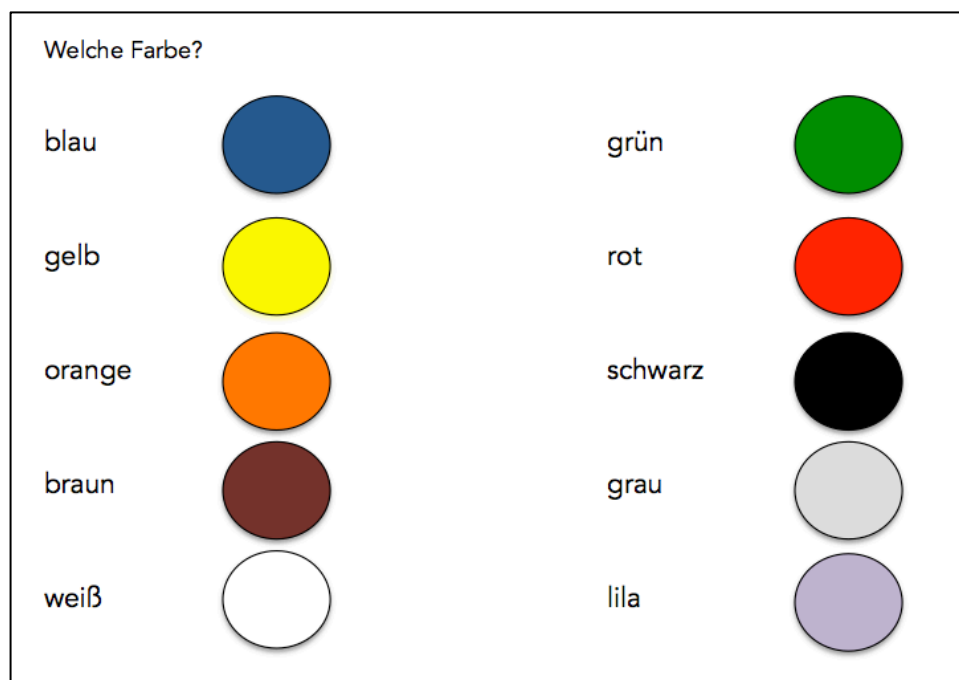
- 1239 S2: mun mielestä ne on kaikki (2.0) musta jotkut on hyviä ja jotkut vähän vaikeita
1240 L: auttaako se oppimaan kun tekee tehtäviä
1241 S: joo
1242 L: voisko kuitenkin oppia ilman niitä tehtäviä
1243 S3: e:i
1244 S2: en mää usko
1245 S3: en määkään
1246 L: onko liian koulumaista jos tehdään tehtäviä
1247 S: ei
1248 S2: ei todellakaan
1249 S3: mikä tän kuuluis olla
1250 (— —) ((diskutieren über die Geschenke))
1251 L: no mitäs mun teiän mielestä pitäis kirjottaa siihen pitkän pitkään tekstiin tästä
1252 kerhosta
1253 S2: että täällä on ihan ylikivaa
1254 L: ja ootte oppinu asioita
1255 S3: joo ja lapset tykkää
1256 L: että pitäis olla tälläsiä kerhoja
1257 S: joo
1258 S3: mun mummi oli tosi tyytyväinen että lapsella on jo tokaluokalla niinku
1259 mahdollisuus valita joku kieli harjoteltavaks ku yleensä se tulee vasta kolmannella
1260 luokalla
1261 L: voisitte vielä alottaa sellasen lauseen että tulen kerhoon siksi että
1262 S3: tulen kerhoon siksi että (2.0) täällä on kivaa
1263 S4: tulen kerhoon siksi että opin uusia asioita ja täällä on kivaa
1264 S5: tulen kerhoon siksi että täällä on kivaa
1265 S2: tulen kerhoon siksi että täällä on kivaa ja oppii uusia asioita ja on niin superkivaa
1266 ja vielä kerran kivaa kivaa kivaa

Anhang 3: Materialien im Club

Bildkarte Finnisch-Deutsch



Bildkarte Farben



Materialien des Kioskspiels

Menü

(die)	Trauben
(eine/die)	Gurke
(eine/die)	Tomate
(eine/die)	Karotte
(eine/die)	Birne
(eine/die)	Apfelsine
(eine/die)	Mandarine
(eine/die)	Banane

Saft

Welche Farbe? (rot, grün, lila, gelb)

Was
möchtest du
haben?

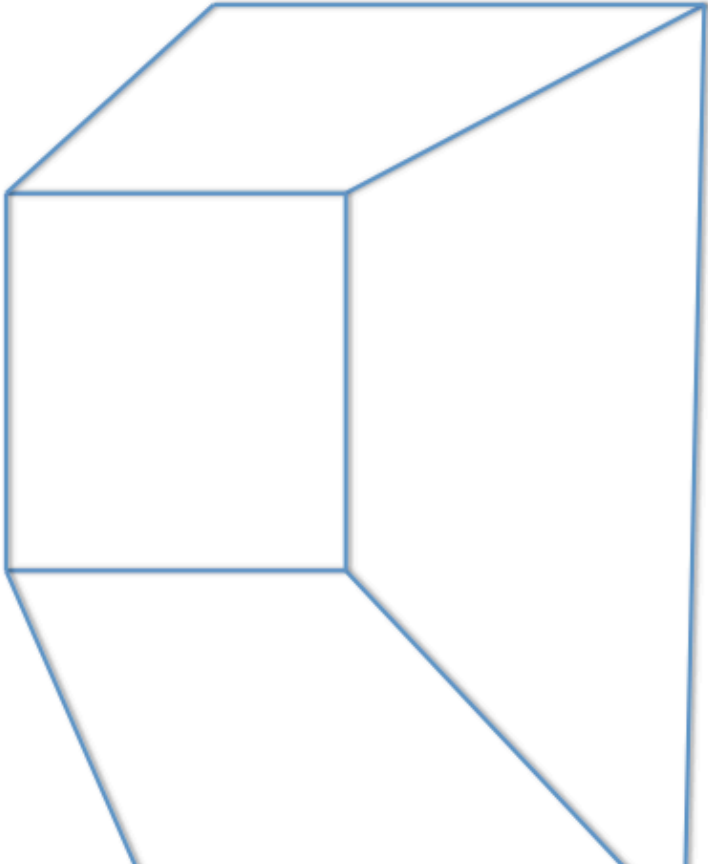
Ich möchte Banane essen.

Ich möchte Saft trinken.

Arbeitsblatt Mein Zimmer

Mein Zimmer

Mitä näistä huonekaluista sinulla on
huoneessasi? Merkitse niiden sanojen perään
rasti ja piirrä ne.



☐ die Tür
☐ das Telefon / das Handy
☐ der Tisch
☐ der Computer
☐ das Fenster
☐ der Schrank
☐ das Bett
☐ das Sofa
☐ die Lampe
☐ der Stuhl